



**Universidade de
Aveiro
2013**

Secção Autónoma de Ciências da Saúde
Departamento de Línguas e Culturas
Departamento de Eletrónica,
Telecomunicações e Informática

**MARIA JOÃO DA
CONCEIÇÃO
LOUSADA**

ERROS ORTOGRÁFICOS EM PROVAS DE DITADO
Um estudo com crianças com dificuldades de escrita



**Universidade de
Aveiro
2013**

Secção Autónoma de Ciências da Saúde
Departamento de Línguas e Culturas
Departamento de Eletrónica,
Telecomunicações e Informática

**MARIA JOÃO DA
CONCEIÇÃO
LOUSADA**

ERROS ORTOGRÁFICOS EM PROVAS DE DITADO
Um estudo com crianças com dificuldades de escrita

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação Científica do Professor Doutor Rui Ramos, Professor auxiliar do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e da Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra, Professora auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais, pelo seu amor incondicional.

O júri

Presidente

Prof. Doutor António Joaquim da Silva Teixeira

Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Arguente

Prof. Doutora Maria Alexandra de Araújo Guedes Pinto

Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Orientador

Prof. Doutor Rui Manuel Nascimento Lima Ramos

Professor Auxiliar da Universidade do Minho

Agradecimentos

Aos meus pais e à minha irmã, a minha maior fonte de apoio e carinho e a quem devo tudo o que sou hoje. Aos meus avós, e à minha restante família pela constante preocupação e afeto.

Ao João, por todo o seu amor, apoio e pela tranquilidade que sempre me transmite. Também um agradecimento à sua família por todo o carinho.

À Rita, à Mariana e ao Diogo, por todos os bons momentos e desabafos que estes anos de amizade proporcionaram. À Chaló, à Rita, à Ana Filipa e a todos os meus “amigos terapeutas”, com os quais fiz a caminhada que nos tornou os profissionais de saúde que somos hoje. Também a todos os amigos que conquistei ao longo deste percurso académico, um bem-haja pelos momentos de alegria que passámos juntos.

À Liliana, que além de ter sido uma peça fundamental nesta investigação, se tornou muito mais que uma simples colega de trabalho. Um muito obrigado pela constante disponibilidade.

Ao professor Rui Ramos e à professora Rosa Lídia, um agradecimento por toda a motivação e todo o empenho colocados neste estudo.

Ao Hospital da Misericórdia da Mealhada, pela oportunidade e apoio proporcionados.

A todas as crianças e famílias envolvidas de qualquer forma neste estudo, o meu muito obrigada por toda a disponibilidade. Um especial agradecimento a todas as crianças que tão bem toleraram as horas de ditado.

palavras-chave

Escrita, erros, perturbação de escrita, dislexia, ditado.

resumo

As crianças com alterações ao nível da escrita, encaminhadas para terapia da fala, são uma realidade crescente. Uma vez que possuem, na sua maioria, alterações de linguagem ou fala associadas, ou um historial das mesmas, torna-se importante para os terapeutas compreender as particularidades da performance escrita destas crianças, já que formam um grupo bastante heterogéneo. O desenvolvimento tecnológico promove cada vez mais a utilização da escrita, pelo que importa dotar estas crianças com ferramentas adequadas para o seu pleno desenvolvimento académico e social.

Por estas razões, o presente estudo tem por objetivo estudar a performance escrita de crianças acompanhadas em terapia da fala, utilizando o ditado como estímulo. Ao analisar e categorizar os erros ortográficos realizados, pretende-se compreender se, face aos diversos problemas associados, essas crianças demonstram um padrão semelhante entre si, e de que forma esse padrão pode ser comparado à aprendizagem normal.

Os resultados demonstram que, apesar de formarem uma amostra heterogénea, revelam um perfil de escrita idêntico, especialmente do ponto de vista qualitativo. Além disso, são muitas as semelhanças com o desenvolvimento típico de escrita, apesar de evidenciarem algumas particularidades atípicas esperadas, considerando a dificuldade que estas crianças demonstram em adquirir as regras de ortografia.

keywords

Writing, errors, writing disorders, dyslexia, dictation.

abstract

Children with writing disorders referred for speech therapy are an increasingly reality. Once they have, most times, associated speech or language disorders, or a history of them, it is important for therapists to understand the characteristics of the writing performance of these children, which form a heterogeneous group. The increasing technological development promotes the use of writing, so it is important to give these children all of the tools for a full academic and social development.

Therefore, the present study aims to study the writing performance of children followed in speech therapy, using dictation as a stimulus. With the analyses and categorization of the spelling mistakes made, it is intend to understand whether, given the many associated problems, these children show a similar pattern among themselves, and how this pattern can be compared to normal learning.

The results demonstrate that, despite being a heterogeneous sample, they reveal an identical writing profile, especially in a qualitative point of view. Furthermore, they show similarities with the typical development of writing, although they express some expected atypical errors, considering the difficulty that these children demonstrate in acquiring spelling rules.

Índice

Índice de gráficos.....	iii
Índice de tabelas	v
1. Introdução	1
1.1. Enquadramento, Motivações e Objetivos de Estudo	1
1.2. Organização da dissertação.....	2
2. Revisão bibliográfica	3
2.1. A leitura e a escrita	3
2.1.1. Importância para a comunicação	3
2.1.2. O processo de escrita	3
2.1.3. O ditado.....	6
2.2. O ensino na escrita.....	7
2.2.1. O desenvolvimento e a aprendizagem da escrita	7
2.2.2. Escrita e consciência fonológica.....	9
2.2.3. Erros ortográficos decorrentes do desenvolvimento normal	11
2.3. Dificuldades de aprendizagem.....	13
2.3.1. Perturbações da escrita.....	15
2.3.2. Dislexia	17
2.3.3. O erro ortográfico nas perturbações de leitura e escrita	17
3. Metodologia	21
3.1. Caracterização da amostra	21
3.2. Definição do <i>corpus</i>	25
3.3. Procedimentos e recolha de dados	26
4. Apresentação de resultados	27
4.1. Estudo da dispersão dos dados.....	29
4.2. Erros predominantes nas provas de ditado	30
4.3. Comparação entre grupos em cada prova	31
4.3.1. Prova de ditado de texto.....	31
4.3.2. Prova de ditado de lista de palavras.....	33
4.4. Comparação global entre os dois grupos	35

4.5. Comparação entre participantes com dislexia, com alteração de linguagem e com perturbação da leitura e escrita	36
5. Discussão	39
6. Considerações finais.....	44
6.1. Conclusões gerais	44
6.2. Limitações do presente estudo	45
6.3. Propostas de trabalhos futuros	46
7. Bibliografia	47
Anexos.....	51

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Resultados do pré-teste dos participantes do 1º e 2º anos	23
Gráfico 2 – Resultados do pré-teste dos participantes do 3º, 4º e 6º anos	23
Gráfico 3 – Distribuição dos dados referentes ao grupo 1 em cada prova	29
Gráfico 4 - Distribuição dos dados referentes ao grupo 2 em cada prova.....	30
Gráfico 5 – Percentagem de cada tipo de erro nas duas provas de ditado.....	30
Gráfico 6 – Total de erros por classe	31
Gráfico 7 – Total de erros realizados na prova de ditado de texto	32
Gráfico 8 – Total de erros realizados na prova de ditado de lista de palavras	34
Gráfico 9 – Comparação entre os dois grupos em ambas as provas de ditado.....	35
Gráfico 10 – Número total de erros de cada participante	36
Gráfico 11 – Erros produzidos pelos três participantes com dislexia.....	36
Gráfico 12 – Erros produzidos pelos três participantes que possuem uma perturbação ao nível da linguagem e défice cognitivo (PL e DC)	37
Gráfico 13 – Erros produzidos pelos três participantes sem qualquer perturbação associada.....	37
Gráfico 14 – Média dos erros produzidos pelas crianças com dislexia, com perturbação de linguagem e défice cognitivo e apenas com alteração de leitura e escrita.....	38

Índice de tabelas

Tabela 1 – Amostra final da investigação	22
Tabela 2 - Caracterização das dificuldades de leitura e escrita da amostra e das perturbações associadas	24

1. INTRODUÇÃO

1.1. Enquadramento, Motivações e Objetivos de Estudo

Um dos momentos cruciais no processo da escolarização diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita. Sendo esta aprendizagem indissociável do sucesso escolar em todas as disciplinas, ela assume um papel fundamental no desenvolvimento pleno da criança. As dificuldades sentidas pelas crianças na escrita são recorrentes e, se umas são esperadas de acordo com o desenvolvimento das competências da linguagem escrita, outras persistem e fogem ao padrão natural, podendo tornar-se uma alteração marcada.

Para os terapeutas da fala torna-se muito importante compreender, a um nível mais profundo, as competências ortográficas das crianças com alterações da escrita, uma vez que são cada vez mais os casos a serem encaminhados para a Terapia da Fala por dificuldades de leitura e escrita. Compreender o tipo de erros que as crianças com estas dificuldades apresentam será essencial para poder planear uma melhor intervenção e assim responder às suas necessidades.

Por estes motivos, o presente estudo surge com o propósito de desvendar um pouco mais sobre este tema, cuja panóplia de particularidades será sempre um alvo de investigação válida e urgente. Com este, pretende-se compreender o tipo de erros de escrita realizados por crianças com estas perturbações e perceber se o padrão que seguem se assemelha quer entre elas, quer ao de crianças sem qualquer perturbação. Isto constituirá uma importante linha de orientação para a intervenção nas perturbações de leitura e escrita pelos Terapeutas da Fala e outros profissionais.

Posto isto, podem ser delineados três objetivos *major* para esta investigação:

- Analisar e categorizar os erros ortográficos realizados por crianças com dificuldades ao nível da escrita, através de duas provas de ditado – ditado de um texto e ditado de uma lista de palavras;
- Verificar se esses erros seguem um padrão semelhante entre as diversas crianças em estudo, ou se são heterógenos, comparando com a literatura pesquisada;
- Compreender se o padrão de erros de escrita identificado é compatível com aquilo que é descrito na literatura relativamente ao desenvolvimento normal da aprendizagem.

1.2. Organização da dissertação

A organização desta dissertação respeita a cronologia das várias etapas envolvidas.

Desta forma, no primeiro capítulo, é feita uma breve introdução que pretende enquadrar o tema em estudo, definir os objetivos que se pretendem cumprir e compreender a motivação que deu origem a esta investigação.

No capítulo 2, é realizada uma revisão bibliográfica da temática em estudo. Pretende-se elaborar uma síntese dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita e da importância desta para o desenvolvimento de cada criança, fazendo-se referências aos estudos mais reconhecidos na área. Seguidamente, será abordada a temática das perturbações ao nível da aprendizagem, mais concretamente da leitura e da escrita, e de que forma estas alterações influenciam o padrão de escrita das crianças ao longo do seu percurso académico. Ao citar vários estudos, visa-se compreender o tipo de erros de escrita mais comuns, e de que forma se diferenciam daqueles realizados por crianças sem perturbação, nos seus primeiros anos de escolaridade.

No capítulo seguinte, é exposta a metodologia utilizada para a concretização do estudo, através da caracterização da amostra, da explicação da escolha do *corpus* utilizado e do modo como este foi aplicado para que os dados pudessem ser recolhidos e tratados.

O capítulo 4 diz respeito à apresentação dos resultados obtidos nesta investigação, com recurso também a comparações entre diferentes grupos e entre as diferentes provas aplicadas.

No Capítulo 5 terá lugar a discussão, que tem por objetivo perceber se os resultados obtidos nesta investigação corroboram aquilo que é descrito na literatura. Pretende-se averiguar quais as teorias relativas às crianças com perturbação ao nível da leitura e da escrita que vão ao encontro dos resultados obtidos e quais as que os contrariam.

Os dois últimos capítulos dizem respeito, respetivamente, às conclusões mais pertinentes a reter desta investigação, e à bibliografia utilizada no decorrer da mesma.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. A leitura e a escrita

2.1.1. Importância para a comunicação

Desde os primórdios da humanidade que o Homem sentiu a necessidade de comunicar, servindo-se de uma variedade de recursos tais como a fala, os sons, os gestos, etc. Uma vez que os intervenientes na comunicação têm de partilhar o mesmo código, o Homem foi sentindo o desejo de ultrapassar barreiras espaciais e temporais à comunicação, para tornar mais eficiente todo o processo comunicativo. Também com o objetivo de preservar certos factos da vida no tempo e no espaço, foi criado o código escrito, que teve início com a inscrição de símbolos em materiais (CARVALHAIS, 2010, SOUSA, 1999).

O desenvolvimento tecnológico acelerado que presenciamos na nossa sociedade tem provocado grandes alterações no uso da linguagem escrita. Podemos considerar, até, que ocorreu uma revalorização da escrita, pois este é um recurso cada vez mais utilizado para comunicar. Atualmente, as crianças utilizam tecnologias tais como telemóveis, computadores e *tablets*, etc., desde muito cedo. Esta massificação do uso de novas tecnologias desde idades muito precoces vai influenciar inevitavelmente a utilização da linguagem na sua vertente escrita, conduzindo a hábitos incorretos que se podem traduzir muitas vezes em maus resultados a nível escolar. Esta evolução afeta obrigatoriamente a forma de ensinar, uma vez que coloca em causa normas e convenções estáveis e, por outro lado, abre novos caminhos para usos da linguagem escrita que a escola não pode ignorar (CARVALHO, 2012).

Desta forma, considerando o grande destaque que a escrita ocupa no quotidiano da nossa sociedade, torna-se importante maximizar as competências das crianças a este nível desde cedo, pois será uma ferramenta extremamente importante para o seu desenvolvimento ao longo da vida, merecendo portanto uma reflexão cuidada sobre os problemas que a envolvem.

2.1.2. O processo de escrita

A espécie humana é programada geneticamente para adquirir sistemas altamente complexos, estruturados e específicos tais como a língua natural. Cada pessoa adquire de forma espontânea a língua da comunidade na qual se encontra inserido nos primeiros anos

de vida, ou seja, a sua língua materna. A linguagem humana é dos poucos sistemas do mundo natural que se pode caracterizar como um sistema combinatório discreto, uma vez que cada língua natural dispõe de um conjunto finito de elementos distintos que se combinam para formar unidades mais vastas, cujas propriedades são diferentes das dos elementos que as constituem (SIM-SIM, DUARTE e FERRAZ, 1997).

Importa aqui referir as duas grandes áreas em que podemos dividir a linguagem - compreensão e expressão. O reconhecimento da informação linguística inclui as competências de compreensão oral e de leitura e a capacidade de produção de informação linguística inclui competências de expressão oral e de expressão escrita. A capacidade de elaboração sobre o conhecimento (intuitivo) da língua é o chamado conhecimento explícito da língua. As referidas cinco competências, apesar de distintas, inter-relacionam-se de forma contínua, formando o crescimento linguístico do sujeito (SIM-SIM, DUARTE e FERRAZ, 1997).

A expressão escrita consiste, de uma forma básica, na capacidade de fazer a conversão entre fonemas e grafemas. Podemos considerar a competência escrita como a capacidade para redigir textos, respeitando as regras características do sistema ortográfico em causa, o que implica competências a nível linguístico, psicológico, motor e cognitivo (PAIVA, 2009).

Podemos distinguir três grupos de escrita diferentes: logográfica, silábica e alfabética. A escrita logográfica é um tipo de escrita na qual cada grafema corresponde a um morfema (unidade mínima de significação), como é o exemplo da escrita chinesa. A escrita silábica, da qual o Japonês é exemplo, assenta na noção de sílaba. Na escrita alfabética é possível encontrar uma variedade de sistemas ortográficos, uma vez que em certos casos, como o Espanhol, a correspondência grafema-fonema é quase exata e, noutras línguas, como o Inglês, a cada fonema podem corresponder vários grafemas e vice-versa (CARVALHAIS, 2010). A língua portuguesa caracteriza-se por possuir uma escrita alfabética, possibilitando múltiplas correspondências entre fonema e grafema, o que faz com que a nossa língua seja marcada pela irregularidade, podendo de certa forma justificar um processo mais moroso na aquisição da linguagem escrita e suscitar algumas confusões nas crianças. Isto faz com que seja considerada uma língua intermédia entre as opacas (relação fonema-grafema diferente) e as transparentes (correspondência fonema-grafema exata) (CARVALHO, 2012, MORAIS, 1997).

Ao falarmos da escrita temos de considerar os processos cognitivos nela envolvidos, uma vez que permitem a sua aprendizagem, conservação e produção.

Um dos modelos dos processos de escrita mais aceites entre os investigadores é o de Flower e Hayes (1981). De acordo com este modelo, o ato de escrever envolve três grandes elementos: o contexto de produção (que inclui tudo o que é externo ao escrito, ou seja, a tarefa, o destinatários e os objetivos); a memória de longo prazo (ou seja os conhecimentos prévios do tema sobre o qual se pretende escrever, o destinatário, etc.) e o processo da escrita. Este último elemento, a escrita em si, inclui três subprocessos básicos: planificação, redação e revisão. Na planificação, o escritor cria uma representação interna do conhecimento que será utilizado. Este passo implica operações de carácter abstrato, que envolvem a geração das ideias e a organização das mesmas de forma estruturada, em função dos objetivos da tarefa. A redação consiste essencialmente na transformação das ideias numa linguagem visível, em que o rascunho mental é comunicado por via exclusiva de palavras e combinações entre elas. Por último, a revisão pode ser descrita como um processo consciente, no qual o escritor escolhe ler o que escreveu, refletindo sobre a sua produção, o que pode levar a novos ciclos de planificação e redação. Desta forma, o texto final resulta da interação entre planificação, redação e revisão (FLOWER e HAYES, 1981).

Apesar de este ser o modelo processual da escrita mais divulgado, foram muitos os autores que o criticaram por ser demasiado cognitivista, racional e consciente. Pereira (2000) cita Dominique Bucheton (1995) que considera que este primeiro modelo representa de forma muito simplificada a realidade da escrita, na medida em que não considera outros parâmetros de extrema importância, nomeadamente de carácter afetivo e sociológico.

Por estas razões, os próprios autores levaram a cabo uma reformulação do seu modelo. A nova investigação, ao considerar a intencionalidade do escritor como determinante na totalidade do processo de escrita, valoriza o contexto e a motivação da escrita, permitindo a flexibilização e atenção aos diferentes estilos cognitivo-afetivos quando na presença de um grupo heterogéneo, como é o caso de praticamente todas as turmas no ensino. Além destas considerações, também a leitura passa a ter um papel crucial no processo da escrita. Ela é essencial para o desenvolvimento da escrita de três formas distintas: ler para escrever, ler para compreender as instruções e ler para avaliar. Esta remodelação traduziu-se num

elemento impulsionador para outros autores, originando novos tipos de análise sobre as fases do processo de escrita e a interação entre elas (PEREIRA, 2000).

Para além das competências cognitivas, escrever implica outras aptidões tradicionalmente referidas como pré-requisitos, sendo elas: coordenação motora e visual; noções espaciais, temporais e de lateralidade; discriminação e memória visual e auditiva; atenção e interesse (PAIVA, 2009).

Importa ainda referir que, para escrever uma determinada palavra, podemos recorrer a duas vias distintas. Esta é a chamada teoria do duplo canal, que consiste na existência de um canal fonológico (indireto ou sublexical) e de um canal direto e visual (lexical). A via fonológica guia-se pela regularidade, garantindo a escrita de palavras reais, conhecidas ou não, e de pseudopalavras marcadas pela regularidade, revelando-se inadequada para a escrita de palavras irregulares. Esta via recorre à identificação de fonemas e à aplicação de regras de forma a efetuar a conversão fonema-grafema. A via lexical, apoiada no léxico grafémico ou ortográfico, é utilizada com palavras conhecidas e frequentes, tanto regulares como irregulares, sendo uma via incapaz de transcrever pseudopalavras. Aqui recorre-se às representações ortográficas das palavras armazenadas no nosso léxico mental (BAPTISTA, VIANA e BARBEIRO, 2011, SOUSA, 1999). Geralmente, as duas vias complementam-se de forma a desenvolver a competência ortográfica. No início da escolaridade, as crianças recorrem maioritariamente à via fonológica, pois já conhecem a forma fonológica de muitas palavras, mas não a sua forma ortográfica. Com o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, a criança adquire maior contacto com a forma escrita das palavras e vai constituindo o seu léxico ortográfico, não necessitando de pensar nos sons que as constituem (BAPTISTA, VIANA e BARBEIRO, 2011).

2.1.3. O ditado

Apesar de até aqui terem sido abordados os processos envolvidos na escrita de forma genérica, são diferentes os processos ativados no ditado ou na cópia, na escrita de palavras familiares ou pseudopalavras, etc. Para este estudo importa focar o que acontece no ditado.

Para que este processo ocorra, é necessário que seja feita uma análise acústica dos sons. Quando ouvimos uma determinada palavra, este *input* auditivo pode tomar duas vias – a fonológica ou a lexical. Caso a palavra seja desconhecida, ocorre um reconhecimento da palavra a nível fonético-fonológico (via fonológica) e a informação codificada será

colocada numa estrutura de memória a curto prazo (armazém fonológico). Esta representação será processada e será realizada a correspondência fonema-grafema de acordo com regras definidas. Ela será depositada no armazém grafémico (estrutura de memória a longo prazo), numa forma disponível para a escrita. Por outro lado, caso o falante conheça a palavra em questão, optará preferencialmente pela via lexical. Aqui, o *input* auditivo ativará uma unidade de reconhecimento no sistema semântico (memória a longo prazo), que identificará a palavra e tornará disponível o seu significado, o que permitirá a escrita da palavra (SOUSA, 1999).

2.2. O ensino na escrita

2.2.1. O desenvolvimento e a aprendizagem da escrita

O ensino da leitura e da escrita tem sido, ao longo dos tempos, uma das principais tarefas que a sociedade atribuiu à escola. Apesar de a língua materna ser algo que a criança adquire de forma natural e espontânea, de acordo com o contexto familiar e social em que está inserida e portanto não necessitando de um ensino especializado, o mesmo não acontece com a leitura e a escrita. Para adquirir estas competências, é necessário que ocorra um ensino explícito e sistematizado.

A avaliação do domínio da “escrita correta” é frequentemente o ponto central da alfabetização. Desta forma, os sons (fonemas) devem ser associados a símbolos gráficos (grafemas), e o modo de pronúncia correta das palavras deve ser memorizado de forma adequada. Para que o processo seja facilitado, é prática comum que os métodos de ensino possuam uma hierarquia que deve ir do mais simples ao mais complexo (ZORZI, 1998).

No entanto, antes de ser exposta a esse ensino sistemático, a criança começa a vivenciar situações que potenciam a aprendizagem da leitura e da escrita. Ela adquire um conhecimento do mundo da linguagem escrita de forma gradual, uma vez que se trata de um processo extenso e complexo. Antes da entrada para o primeiro ciclo, a criança experimenta um grande contacto com a linguagem escrita, tendo acesso desde muito cedo a este sistema, ao interagir com textos, livros, revistas, etc. (PEREIRA, 2002).

Deste modo, é importante mencionar os cinco níveis sucessivos de desenvolvimento da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985), que permitem compreender o processo da sua aprendizagem desde muito cedo. No primeiro nível, escrever significa reproduzir

traços típicos da escrita que a criança identifica como a sua forma básica. Isto traduz-se em grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou a sua combinação. No segundo nível, a forma dos grafismos começa a tornar-se mais definida, mais próxima da letra. A criança começa a reproduzir certas formas fixas na ausência do modelo, como o próprio nome. Estes dois níveis correspondem à hipótese pré-silábica da aquisição da escrita, ou seja, à não correspondência entre grafemas e fonemas. Contrariamente aos anteriores, no terceiro nível há uma tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras, ou seja, inicia-se a associação fonema-grafema. Um marco importante neste processo é o facto de, numa fase inicial, uma letra representar uma sílaba, daí esta etapa ser designada hipótese silábica. No quarto nível, ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética, uma vez que a criança sente a necessidade de fazer uma análise que vá “além” da sílaba. Por fim, na quinta etapa, a escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança compreende que cada um dos caracteres do alfabeto corresponde a valores sonoros mais pequenos do que a sílaba. A partir daqui surgirão problemas relacionados com a ortografia (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Também Frost (2001) define uma escala de desenvolvimento da escrita, composta por quatro grandes níveis subdivididos em várias fases. Segundo este autor, a criança inicia esta aprendizagem com a intenção de escrever, começando a produzir rabiscos até chegar à produção de letras. Numa segunda fase, a chamada escrita global, as produções resultam do conhecimento de algumas letras. Posteriormente, num terceiro nível, temos a ortografia fonémica, onde as palavras e frases se vão tornando representações corretas entre letra e som. Por fim, a criança atinge a escrita convencional, estando ao nível da ortografia morfofonémica. (FROST, 2001)

É importante referir que a aquisição de uma escrita ortográfica correta não resulta apenas da aprendizagem da relação fonema-grafema, sendo necessário considerar também a complexidade dessas relações e a existência de uma ortografia única (BAPTISTA, VIANA e BARBEIRO, 2011).

Quando debatemos a questão da linguagem escrita, é usual que se dê uma maior ênfase à vertente da sua aprendizagem, enquanto pertencente a um espaço curricular cujos objetivos se prendem com a sua aquisição e desenvolvimento. No entanto, a tónica não se pode colocar somente neste aspeto, uma vez que o lugar que a escrita ocupa na escola não se restringe a uma disciplina (CARVALHO, 2011).

A escrita é um dos grandes meios de comunicação do conhecimento, sendo também uma prática social, pois o seu ato constitui algo socialmente contextualizado e condicionado por fatores externos.

De acordo com esta linha de pensamento, Carvalho (2011) fala em escrita como ferramenta de aprendizagem e como instrumento na construção e elaboração do conhecimento. Este autor refere ainda que o papel da escrita como ferramenta de aprendizagem não se pode dissociar do papel que a escrita desempenha na escola, como meio de expressão do conhecimento adquirido, sendo de grande relevância nos momentos de avaliação, em que o sucesso não vai depender só do conhecimento mas também da capacidade de o exprimir por escrito.

Por esta razão, tal objeto não se pode restringir ao contexto da disciplina de Português, pois o desenvolvimento desta competência irá permitir que o sujeito produza textos em várias situações enunciativas. Apesar de constituir um dos principais conteúdos dessa área curricular, a escrita deverá ser perspectivada para além dela, envolvendo as outras disciplinas, a escola como um todo e ainda a relação que esta estabelece com a comunidade em que esta está inserida (CARVALHO, 2012, PEREIRA, 2002).

Como é possível compreender, a expressão escrita requer, desde os estádios iniciais da sua aprendizagem, que seja concretizado um processamento metalinguístico (BRITO, 2006). Este processamento será fulcral para que a aprendizagem seja consistente e plena, uma vez que é extremamente importante que a criança reflita sobre todas as etapas ao longo da sua produção escrita, para que compreenda efetivamente as particularidades do código escrito.

A tarefa de revisão constitui uma das componentes do processo de escrita em que se torna mais saliente e crucial a capacidade de mobilização da consciência metalinguística, porque é necessário proceder a eventuais correções, considerando o código linguístico, mas também porque é necessário decidir se a versão textual pode ser melhorada e em que aspetos, para se adequar melhor aos objetivos pretendidos (BARBEIRO, 1999).

2.2.2. Escrita e consciência fonológica

Como foi supramencionado, as competências metalinguísticas são importantíssimas na aprendizagem da escrita, assim como da leitura. Principalmente, dentro destas competências, destacam-se a consciência fonológica e a consciência morfológica.

Uma vez que a consciência fonológica diz respeito à capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, fornecendo à criança a capacidade de distinguir e manipular os sons da fala, ela vai ser extremamente importante na aprendizagem da escrita.

Num estudo efetuado com 71 crianças falantes do português do Brasil, das quais 15 formavam o grupo de caso (aquisição fonológica incompleta) e 56 crianças o grupo de controlo, constatou-se que a aquisição fonológica constitui um fator preditivo para o desenvolvimento da escrita. Numa prova de ditado, a média de erros no grupo de caso é bastante superior à do grupo de controlo. Na prova de produção textual verificou-se uma quantidade inferior de erros nos dois grupos, o que se justifica pela possibilidade que o aluno possuía em escolher palavras conhecidas, e daí dar menos erros. Ainda assim, a média no grupo de controlo foi significativamente inferior ao grupo de caso (FRANÇA e WOLFF e MOOJEN [et al.], 2004).

Também Salgado e Capellini (2004), ao conduzir um estudo com 28 crianças de origem brasileira, com transtorno fonológico, entre os sete e nove anos de idade, concluíram que as dificuldades fonológicas presentes na oralidade influenciam diretamente as tarefas de leitura e escrita. Estes investigadores observaram que 57% a 85% das crianças do 1.º ao 3.º ano apresentam dificuldades fonológicas que se manifestavam na oralidade e na escrita, e que 100% dos alunos do 4.º ano apresentavam alterações fonológicas que apenas se manifestavam na escrita (SALGADO e CAPELLINI, 2004).

Também a consciência morfológica, que se caracteriza pela reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua, tem sido alvo de alguns estudos que comprovam a sua relação com a aquisição das competências de leitura e escrita.

Mota e Silva (2007), num estudo com 60 crianças do primeiro e segundo anos de uma escola situada no Brasil, mostraram uma associação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento ortográfico das crianças. Constataram que crianças com melhores resultados nas tarefas de consciência morfológica foram aquelas que obtiveram melhor desempenho nas tarefas de ortografia. Foi possível verificar também que, quando as crianças escrevem palavras com ortografia ambígua, utilizam o conhecimento da morfologia da língua para decidir a grafia correta das palavras (MOTA e SILVA, 2007).

Podemos constatar então que são vários os estudos que mostram que existe uma estreita conexão entre o desenvolvimento metalinguístico e o domínio da escrita

2.2.3. Erros ortográficos decorrentes do desenvolvimento normal

Como mencionado previamente, o domínio da ortografia assume um importante papel de valorização social do indivíduo, usualmente funcionando como indicador do nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar, sendo que um fraco domínio ortográfico é considerado como um indicador negativo de aprendizagem. Portanto, “escrever corretamente” ocupa um lugar de destaque desde o início do percurso escolar (ZORZI, 1998).

Durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa, as crianças deparam-se com palavras consistentes e inconsistentes, como ficou explicado ao considerarmos a nossa língua como intermédia entre as línguas opacas e transparentes. Estas inconsistências, até que sejam compreendidas em pleno pela criança, levam à ocorrência de erros ortográficos nas produções escritas. Enquanto a criança não compreende as normas existentes na nossa língua e quais as situações em que os desvios à norma levam a escritas particulares, é normal que algumas situações culminem numa escrita incorreta.

O erro ortográfico significa uma falha na transcrição correta da grafia de uma palavra, sendo que a transcrição correta é aquela que, num determinado momento histórico, foi ou está convencionada. Desta forma, o erro é considerado algo relativo, pois é associado a uma regra que evolui (SOUSA, 1999).

Se o erro for observado através de uma perspetiva tradicional, ele é considerado como um desvio à norma que deve ser condenado e suprimido, sem que faça parte do processo natural de aprendizagem (BRITO, 2006). No entanto, atualmente o erro é já considerado como parte integrante desse processo.

Amor (1993) considera o erro como “uma ocorrência natural da aprendizagem, da qual há que retirar, por isso, o máximo rendimento”. Deste modo, é importante ver o erro como um processo natural e inevitável, que pode representar um marco importante ao nível da aquisição do conhecimento da escrita. Por esta razão, ao considerar o erro algo normal, adota-se uma atitude corretiva, gerindo a sua ocorrência de forma progressiva e utilizando-o como ferramenta para a aprendizagem. Para se proceder a esta “gestão progressiva do erro”, existe um conjunto de tarefas e decisões complexas da sua deteção e tratamento, que pode ser dividido em quatro etapas (AMOR, 1993).

- Identificação e categorização do erro: deve-se detetar e analisar os erros atendendo às situações em que ocorrem e assim categorizá-los;

- Ponderação das decisões a tomar: as decisões a tomar perante o erro devem ir ao encontro dos objetivos que orientam as atividades;
- Momentos de atuação face ao erro: a correção pode ser feita de imediato, a curto ou a longo prazo, dependendo de fatores como o modo comunicativo, a altura do processo de ensino, a natureza do “erro”, o tempo disponível e a própria gestão da globalidade dos problemas e necessidades da turma.
- Definição dos modos de tratamento do erro: o aluno deve tomar progressivamente consciência dos seus erros, desenvolvendo-se atividades que possam concretizar-se em diferentes graus de explicitação.

Em suma, lidar com o erro de forma a corrigi-lo vai depender de muitos fatores, entre eles o tipo de erro ortográfico. Os erros não são todos do mesmo tipo, pelo que cada um deve ter uma abordagem interventiva o mais específica possível.

Não existe um critério uniforme na classificação dos erros, podendo ter na sua base aspetos como a relação com a oralidade, com a estrutura morfológica, etc. São muitas e também muito variadas as classificações para a categorização dos erros ortográficos (BAPTISTA, VIANA e BARBEIRO, 2011, GIROLAMI-BOULINIER e PINTO, 1994, HORTA e MARTINS, 2004, ZORZI, 1998).

Para este estudo, a tipologia adotada será a defendida por Sousa (1999). O estudo deste autor teve por base a investigação de erros ortográficos decorrentes de provas de ditado, pelo que parece pertinente escolher esta tipologia para o presente estudo. Como vimos, o ditado possui características diferentes da cópia ou de outro tipo de escrita, ativando processos mentais característicos. Esta classificação possui três grandes classes de erros ortográficos, sendo a classe I relativa a erros nos quais as palavras são fonética e graficamente incorretas, a classe II a palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas e a classe III a outro tipo de erros que afetam a globalidade da palavra. Cada classe inclui diversos tipos de erros, que serão referidos mais à frente neste estudo.

Utilizando a classificação de erros supramencionada, este autor conduziu um estudo com 533 crianças em escolas portuguesas (121 do 4.º ano, 134 do 6.º ano, 152 do 9.º ano e 126 do 11.º) no qual, entre outras questões, estudou a natureza dos erros ortográficos produzidos, assim como a sua evolução ao longo dos ciclos, através da utilização de ditado de texto e de listas de palavras. Foi possível concluir que o tipo de erros realizados pelas

crianças se mantêm ao longo dos ciclos escolares em estudo, mas que a sua frequência vai reduzindo de forma estatisticamente significativa. O tipo de erro mais frequente diz respeito às grafias homófonas, pertencente à classe II. Efetivamente, esta classe de erros, em todos os ciclos, foi aquela que predominou, sendo que a sua frequência foi sempre igual ou superior a 69%. Por outro lado, a classe I não ultrapassou os 27% e a classe III foi pouco representativa (SOUSA, 1999).

Outra investigação que pretendia analisar o desempenho de escrita e compreender os erros da produção ortográfica em crianças do primeiro ao quarto ano de escolaridade, envolvendo um total de 214 alunos brasileiros, foi desenvolvida por Rosa, Gomes e Pedroso (2012). Com idades compreendidas entre os sete e os quinze anos, estas crianças realizaram provas de ditado cujos resultados permitiram concluir que ao longo dos anos ocorre um decréscimo do número de erros produzidos bastante significativo. Independentemente deste decréscimo, o tipo de erro mais recorrente foi o que se encontra associado às representações múltiplas, ou seja quando o mesmo som pode corresponder a diferentes letras ou vice-versa, o que revela conhecimentos reduzidos das características ortográficas da língua. Um grupo de erros cuja frequência também foi bastante elevada integra erros não classificáveis nas demais categorias, que de forma geral implicavam substituições fonológicas inadequadas. O terceiro grupo com ocorrência mais elevada corresponde a omissões de letras. (ROSA, GOMES e PEDROSO, 2012).

2.3. Dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são reconhecidas como um problema que provoca alterações sérias ao nível da adaptação às aprendizagens escolares, projetando-se ao longo da vida em vários contextos do quotidiano (RESENDE, 2009). Estas dificuldades dizem respeito a um “grupo heterogéneo de desordens que se manifestam através de dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou competências matemáticas (...) Problemas na autorregulação comportamental, perceção social, e interação social podem coexistir com estas dificuldades de aprendizagem, nunca constituindo a dificuldade em si” (NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES, 1990).

Muitas vezes, a expressão “dificuldade de aprendizagem” é utilizada de forma indiscriminada, pelo que não deve ser confundida com outros problemas tais como:

1. Falta de motivação que leva a um baixo desempenho académico, apesar de existir potencial de aprendizagem;
2. Dificuldades pontuais, que revelam dúvidas específicas e não um transtorno de aprendizagem;
3. Transtornos emocionais primários, como a ansiedade, a depressão, as fobias e a psicose;
4. Transtornos mais globais do desenvolvimento que podem afetar aspetos cognitivos, sociais/relacionais, comunicativos e motores, como é o caso das deficiências mentais, do autismo, e outras alterações que frequentemente comprometem a aprendizagem;
5. Falta de oportunidades para a aprendizagem, apesar da motivação e interesse estarem presentes;
6. Pressão exercida por algumas escolas que criam situações desfavoráveis, diminuindo o interesse da criança. (ZORZI, 2004)

O Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DSM-IV-TR) refere que uma perturbação da aprendizagem é diagnosticada quando o rendimento individual de uma criança, nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita, é substancialmente inferior ao esperado para a sua idade, para o seu nível de escolaridade ou para o seu nível intelectual. Segundo este manual, distinguem-se quatro categorias na classificação das perturbações de aprendizagem, sendo elas:

1. Perturbação da leitura;
2. Perturbação da escrita;
3. Perturbação do cálculo;
4. Perturbação da aprendizagem sem outra especificação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006).

É muito frequente a ocorrência de baixa autoestima, desmoralização e défices de aptidões sociais associados a estas perturbações. As estimativas de prevalência das perturbações da aprendizagem variam entre 2% e 10%, dependendo da natureza da avaliação e das definições adotadas. Nos EUA, aproximadamente 5% dos alunos das escolas públicas estão identificados com esta perturbação. Nestes casos, a taxa de

abandono escolar em crianças ou adolescentes ronda os 40% (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006).

Uma vez que as atividades escolares assentam essencialmente nas áreas da leitura, da escrita e do cálculo, os problemas nestas áreas são aqueles que mais se manifestam na idade escolar, refletindo-se, em geral, na diminuição do desempenho académico ou mesmo no fracasso escolar (RESENDE, 2009, ZORZI, 2004).

Um estudo longitudinal realizado nos EUA permitiu observar a prevalência das dificuldades de aprendizagem, numa amostra de 5718 crianças. Foi observado que 26% dos sujeitos (1509) possuíam problemas de aprendizagem, sendo que a incidência era significativamente mais elevada em crianças do sexo masculino. Desse conjunto de 5718 crianças, 806 possuíam uma perturbação ao nível da escrita e, destes, apenas 203 casos não possuíam alterações da leitura associadas (KATUSIC e COLLIGAN e WEAVER [et al.], 2009).

2.3.1. Perturbações da escrita

Aprender a escrever depende da aprendizagem da leitura, uma vez que são o processo inverso uma da outra.

Normalmente, a perturbação da escrita não ocorre de forma isolada, estando associada mais frequentemente a uma perturbação da escrita ou do cálculo. As suas características e o seu tratamento são relativamente menos conhecidos, particularmente quando ocorrem na ausência de perturbação da leitura (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006).

Ainda assim, para o diagnóstico da perturbação da escrita, são descritos no DSM-IV-TR três critérios base:

- A: a aptidão para a escrita situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, QI e escolaridade própria para a sua idade;
- B: a perturbação da escrita interfere significativamente com o rendimento escolar ou com atividades da vida quotidiana que requerem competências de leitura;
- C: se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades nas aptidões de escrita são excessivas em relação às que lhe estariam normalmente associadas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006).

As perturbações da escrita podem dividir-se em disortografias e disgrafias.

A disortografia é uma dificuldade que se manifesta por um conjunto de erros que afetam a palavra, sem afetar o seu traçado ou grafia. Desta forma, iremos ter um comprometimento ao nível da planificação e formulação da escrita (RESENDE, 2009, TORRES e FERNÁNDEZ, 2001).

Na etiologia desta perturbação podem estar causas do tipo preceptivo, intelectual, linguístico, afetivo-emocional ou pedagógico. Os erros mais frequentes, nestes casos, podem possuir uma natureza muito diversa, sendo caracterizados como erros:

- De carácter linguístico-percetivo (substituições, omissões, adições ou inversões);
- De carácter visuo-espacial (substituições de letras semelhantes ou escrita em espelho);
- De carácter visuo-analítico (resultando em trocas sem qualquer sentido);
- Relativos ao conteúdo (dificuldades em separar sequências gráficas);
- Referentes a regras de ortografia (TORRES e FERNÁNDEZ, 2001).

A intervenção em disortografia não possui um modelo concreto, resultando antes de uma panóplia de técnicas e recursos. No trabalho com estas crianças, os ditados são desaconselhados uma vez que favorecem a prática do erro, assim como as cópias, que não surtem o efeito desejado, pois a criança tende a escrever a sua representação mental automatizada. Posto isto, é aconselhado o uso de inventários e ficheiros cacográficos, que consistem na compilação de erros produzidos pelo aluno com a respetiva correção e de palavras com algum grau de dificuldade ortográfica, nas quais costuma cometer erros, para exercícios de preenchimento. Estas técnicas devem ser consideradas de modo a influenciar de forma positiva a aprendizagem da escrita (TORRES e FERNÁNDEZ, 2001)

A disgrafia pode definir-se como uma perturbação funcional da escrita, que afeta a qualidade da mesma no que respeita ao traçado ou à grafia (RESENDE, 2009, TORRES e FERNÁNDEZ, 2001).

Também aqui se podem considerar uma variedade de etiologias. A causa desta perturbação pode, de forma resumida, relacionar-se com causas do tipo maturativo (lateralidade, eficiência motora, esquema corporal, estruturação e orientação espacial, etc.), causa caracteriais (fatores de personalidade ou psicoafectivos) ou causas pedagógicas (TORRES e FERNÁNDEZ, 2001).

Segundo os autores supracitados, os erros cometidos pelos disgráficos manifestam-se nos seguintes aspetos:

- Letra excessivamente grande;
- Formas das letras (distorcidas ou simplificadas, podendo ficar irreconhecíveis);
- Inclinação (tanto ao nível da linha como da letra);
- Espaçamento das letras ou das palavras (podem aparecer desligadas ou sobrepostas e ilegíveis);
- Traçado (exagerados e grossos ou demasiado suaves e ininteligíveis);
- Ligações entre as letras (uniões incorretas, distorcendo as ligações).

Uma vez que é bastante comum que as alterações da escrita sejam concomitantes com outro tipo de alterações, como previamente mencionado, é recorrente o diagnóstico não ser classificado de uma forma tão rígida. Muitas vezes os sinais da existência de disortografia misturam-se com alterações de leitura, por exemplo, pelo que é normal referir que essa criança tem uma alteração ao nível da leitura e da escrita, podendo não ser utilizado o termo “disortografia”.

2.3.2. Dislexia

A dislexia é uma dificuldade na aprendizagem da leitura, que se manifesta em indivíduos com uma inteligência normal ou até superior, sem problemas neurológicos ou físicos evidentes, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não provêm de meios socioeconómico-culturais desfavorecidos e que não foram submetidos a processos de ensino inapropriados. A dislexia pode dividir-se em dois grupos, sendo um relativo à dislexia adquirida (por traumatismo ou lesão cerebral), e outro que diz respeito à dislexia evolutiva ou de desenvolvimento. Nesta última, o sujeito manifesta, desde o início da aprendizagem, problemas na aquisição da leitura e escrita (TORRES e FERNÁNDEZ, 2001).

2.3.3. O erro ortográfico nas perturbações de leitura e escrita

Como já foi salientado, todas as crianças cometem “erros” durante a aprendizagem da escrita, que se vão tornando cada vez mais esporádicos, até ao domínio do sistema ortográfico. Porém, quando esta diminuição da frequência não ocorre e a diversidade de

alterações da escrita não se desvanece, podemos estar na presença de sintomas de dificuldades de aprendizagem (ZORZI, 2004).

Numa investigação conduzida por Zorzi (2004), envolvendo 44 sujeitos brasileiros, de 7 a 16 anos de idade, que possuíam algum tipo de comprometimento ao nível da escrita, verificou-se que a diferença entre os erros produzidos por estas crianças não se prende necessariamente com o seu tipo, mas sim com a sua frequência e duração. As crianças com dificuldades apresentaram praticamente os mesmos erros encontrados nas que possuíam um desenvolvimento “normal”, existindo eventualmente algumas alterações atípicas. A diferença prendeu-se com a quantidade de erros produzidos, que foi superior nas crianças com alterações. Concluiu-se que os erros de maior ocorrência dizem respeito, por ordem descendente de frequência, a:

- Confusões devidas à possibilidade de representações múltiplas;
- Confusões devido ao apoio na oralidade;
- Omissão de letras;
- Trocas envolvendo a presença ou ausência de sonoridade;
- Erros atípicos.

Estes dois últimos demonstraram uma presença mais acentuada no caso dos distúrbios, sendo que os erros atípicos foram raros em crianças sem perturbação. Desta forma, estes erros podem ser considerados como indicadores de problemas na aprendizagem (ZORZI, 2004).

Zorzi e Ciasca (2008) examinaram a escrita de 69 sujeitos falantes do português do Brasil, diagnosticados com algum tipo de problema de aprendizagem e com idades compreendidas entre os 8 anos e 2 meses (8A2M) e 13A4M. Este estudo permitiu verificar que nos diversos problemas de aprendizagem estudados (transtorno do défice de atenção ou hiperatividade (TDA/H), distúrbios de aprendizagem e distúrbios associados, dislexia, dificuldade ortográfica isolada, disgrafia, entre outros), independentemente do tipo de problema apresentado, os erros mais recorrentes foram as “representações múltiplas”, em segundo lugar as “omissões” e em terceiro o “apoio na oralidade”. Os resultados evidenciam que a maior parte dos erros produzidos pelos sujeitos da pesquisa decorrem do escasso conhecimento relativamente às características ortográficas do Português. Os demais tipos de erros exibem ocorrências menos frequentes, e que se assemelham ao perfil encontrado em crianças sem dificuldades (ZORZI e CIASCA, 2008).

De forma a compreender se crianças com baixo desempenho na escrita cometem mais erros do que crianças com desempenho satisfatório, e quais os tipos de erros mais frequentes, Zuanetti, Corrêa-Schnek e Manfredi (2008) levaram a cabo uma investigação com 21 crianças que frequentavam o 2.º ano de uma escola situada no Brasil. Desta amostra, dez crianças possuíam um desempenho inferior na escrita, dez possuíam um desempenho satisfatório e uma demonstrava desempenho superior. Através de uma prova de ditado de palavras, estes autores chegaram à conclusão que os alunos com desempenho inferior em escrita cometeram significativamente mais erros ortográficos do que o grupo de desempenho satisfatório. De um total de doze tipos de erros considerados para a análise das produções escritas, cinco obtiveram uma diferença estatisticamente significativa, na medida em que os alunos com dificuldades produziram esses erros com frequência significativamente superior. Foram eles: marcadores de nasalização, relação fonografémica irregular, omissões de sílabas, hipercorreção (generalizações indevidas para contextos onde a regra não se aplica) e ainda erros por troca de letras. Apesar destes achados, os autores alertam para o facto de, antes de serem tomados como uma patologia, estas manifestações ortográficas parecerem revelar falta de clareza acerca das diferenças existentes entre fonemas e grafemas (ZUANETTI, CORRÊA-SCHNEK e MANFREDI, 2008).

No que diz respeito às crianças com dislexia, existe uma dicotomia na opinião entre autores sobre o tipo de erros ortográficos que as crianças com esta perturbação apresentam. Se umas investigações apontam para a existência de um défice fonológico, que se vai manifestar em erros de escrita característicos desta alteração, criando um “perfil disléxico”, outros autores discordam, considerando que esse padrão diferencial não existe e que o desenvolvimento é mais lento, mas semelhante ao de crianças com desenvolvimento normal, mais novas.

De acordo com a teoria da existência do défice fonológico, é possível observar o estudo de Bernstein (2009), cujo objetivo era analisar os tipos de erros de escrita mais comum em 79 crianças disléxicas, falantes do inglês, com idades entre os 7A9M e os 12A4M. Ao analisar os erros realizados, este autor constatou que estavam fortemente associados a questões fonológicas e não ortográficas. A quantidade de erros envolvendo vogais foi considerada muito elevada, especialmente as substituições das mesmas, sugerindo uma dificuldade de perceção fonémica. (BERNSTEIN, 2009).

No entanto, é muito comum encontrar uma grande variabilidade entre as diferentes crianças, como ficou evidente na investigação conduzida por Sawyer, Wade e Kim (1999), na qual foram encontradas evidências que apontam para a existência de variação no impacto dos défices fonológicos na escrita. Com uma amostra com idades compreendidas entre os 7A3M e os 15A3M, correspondendo a crianças cuja língua materna é o inglês, desde o 1.º ao 8.º ano, estes investigadores utilizaram um ditado de palavras, cuja análise permitiu verificar que a categoria de erros com maior proporção foi a substituição de vogais. Também a substituição de consoantes, a inversão de letras e o adição final de “e” foram erros muitos comuns. Estes tipos de erros, de codificação fonológica, foram, portanto, dominantes. De toda a amostra, apenas 29% dos participantes refletiram este padrão de erros de forma consistente, podendo este facto estar ligado a uma pobre diferenciação entre fonemas e/ou a sua produção, o que sugere a existência de dificuldades marcadas. Apesar de a maioria dos participantes evidenciar um padrão de desenvolvimento consistente com o desenvolvimento normal, os autores não esperavam encontrar tanta variação individual (SAWYER, WADE e KIM, 1999).

Um estudo muito recente nesta área, com crianças gregas, foi publicado por Prototapas, Fakou e Drakopoulo [et al.] em 2013, contrariando a existência de um perfil típico de crianças disléxicas. Estes autores levaram a cabo um estudo com um total de 586 crianças gregas, das quais 44 possuíam dislexia como diagnóstico e 31 foram diagnosticadas durante o estudo. Utilizando duas provas de ditado, verificou-se que, independentemente de terem esta perturbação ou não, os erros predominantes eram do tipo gramatical e de acentuação, sendo os ortográficos também substanciais, apesar de os disléxicos manifestarem uma quantidade significativamente superior. Não foi observada uma percentagem de erros fonológicos substancial em qualquer grupo, não havendo portanto um perfil de dislexia típico de défice fonológico. As crianças do grupo de dislexia demonstraram competências de escrita de acordo com o seu nível de leitura e desenvolvimento fonológico, aproximando-se portanto do perfil de crianças mais novas sem dislexia. A única questão que sugeriu uma discrepância entre resultados, podendo indicar portanto algum défice específico, foi ao nível dos erros de acentuação. A omissão de diacríticos de acentuação ocorreu de forma bastante marcada, mas, devido a extrema variabilidade individual, não foi possível obter resultados conclusivos (PROTOPAPAS e FAKOU e DRAKOPOULO [et al.], 2013).

3. METODOLOGIA

Esta investigação visa estudar as características dos erros ortográficos realizados por crianças com dificuldades de escrita, através de provas de ditado. Considerando aquilo que é relatado na literatura, existe a expectativa de que os participantes deste estudo apresentem um maior número de erros do que crianças sem problemas a este nível. Desta forma, espera-se que a diferença se prenda essencialmente com a quantidade de erros e não com o seu tipo, pois, independentemente de existir ou não uma perturbação, os erros mais comuns identificados em estudos anteriores relacionam-se com as grafias homófonas, as representações múltiplas e as omissões. Podem, no entanto, surgir alguns erros atípicos que não se verificam em crianças ditas normais (SOUSA, 1999, ZORZI e CIASCA, 2008).

3.1. Caracterização da amostra

O grupo inicial para a recolha dos dados desta investigação era composto por treze participantes, selecionados com base na existência de uma alteração de escrita, podendo esta ser ou não concomitante com uma dificuldade de leitura. Para serem incluídas nesta amostra, as crianças necessitavam ainda de frequentar sessões de terapia da fala no Hospital da Misericórdia da Mealhada e de estarem incluídas em turmas de ensino regular do primeiro ou segundo ciclo.

O diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita é geralmente realizado pelos terapeutas da fala em Portugal de uma forma informal. Por este motivo, considerou-se pertinente incluir um pré-teste, cujo objetivo foi o de confirmar os diagnósticos previamente definidos, uniformizando-os. Foi utilizada uma prova de ditado, disponível no Anexo I, pertencente à bateria de testes desenvolvidos por Rebelo (1993), para o estudo das dificuldades de leitura e escrita do ensino básico. Assim, definiu-se que apenas iriam fazer parte da amostra final os participantes cuja performance escrita se situasse dentro dos valores das produções realizadas pelos 293 alunos com dificuldades estudados por este autor (REBELO, 1993). Esta prova de ditado possui um texto adequado para o 1.º e 2.º anos e outro para o 3.º e 4.º anos. Apesar disso, um dos participantes frequentava o 6.º ano, não estando este contemplado no teste. Ainda assim, foi-lhe aplicado o texto do 3.º e 4.º ano, de forma a não deixar qualquer participante sem a realização de um pré-teste. Posteriormente, foi possível concluir que este participante obteve resultados que o equiparavam a crianças de 4.º ano com dificuldades de leitura e escrita.

Decorrente desta prova, dois dos participantes foram excluídos da amostra, uma vez que não cumpriam o último requisito, ou seja, o número de erros produzidos não se encontrava entre a média e o desvio padrão contemplados por Rebelo (1993).

Foi então obtida a amostra final, constituída por 11 sujeitos, com idades compreendidas entre os 6A7M e os 13A3M e que frequentavam o 1º, 2º, 3º, 4º e 6º anos de escolaridade, divididos em dois grupos, como ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Amostra final da investigação

Grupo	Ano Escolar	Sujeito	Idade	Género
G1	1º	S1	6A7M	M
		S2	6A8M	F
		S3	6A8M	F
	2º	S4	7A9M	M
		S5	7A11M	F
		S6	8A2M	F
G2	3º	S7	8A9M	M
		S8	9A6M	F
	4º	S9	9A10M	F
		S10	10A6M	M
	6º	S11	13A3M	M

Esta divisão surgiu da necessidade de aplicar provas diferenciadas considerando o seu nível escolar, de forma a poder extrair resultados mais fidedignos e para uma melhor organização no que diz respeito à comparação de performances escritas entre a amostra. A divisão permite ainda que a metodologia desta investigação se assemelhe a outros estudos na área, possibilitando uma comparação de resultados adequada.

Nesta amostra o sexo feminino é predominante, uma vez que estão em estudo seis meninas e cinco meninos. Todos os participantes frequentam sessões de terapia da fala, com uma frequência semanal ou quinzenal, no Hospital da Misericórdia da Mealhada, e todos possuem apoio escolar. Residem no concelho da Mealhada e de Cantanhede, onde frequentam a escola em turmas de ensino regular.

De seguida é possível observar, no Gráfico 1 e no Gráfico 2, a performance dos 11 participantes no pré-teste e cujos resultados constituíram um fator decisivo para obter a amostra final.

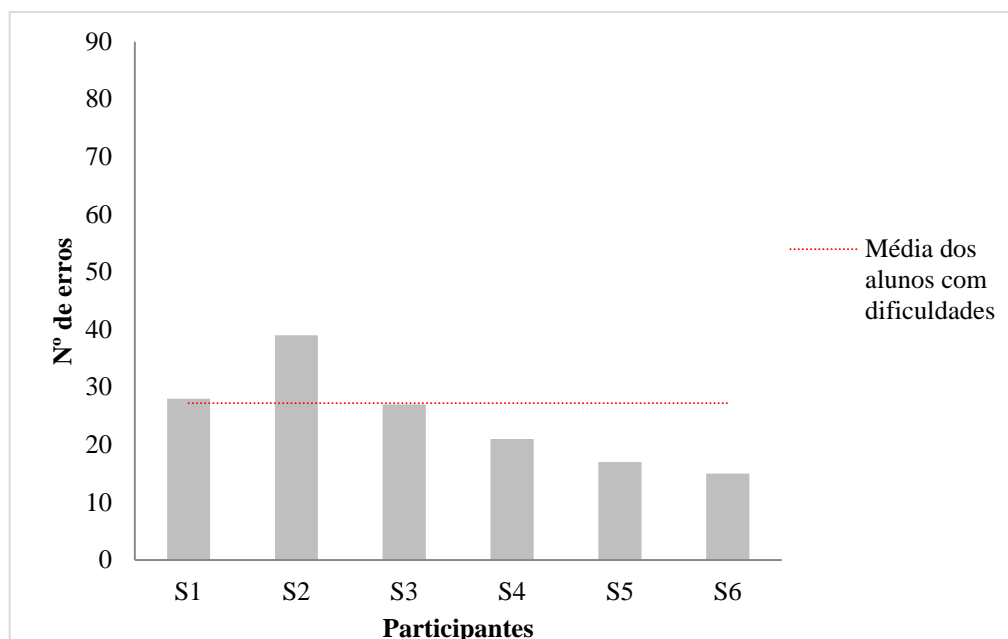


Gráfico 1 – Resultados do pré-teste dos participantes do 1º e 2º anos

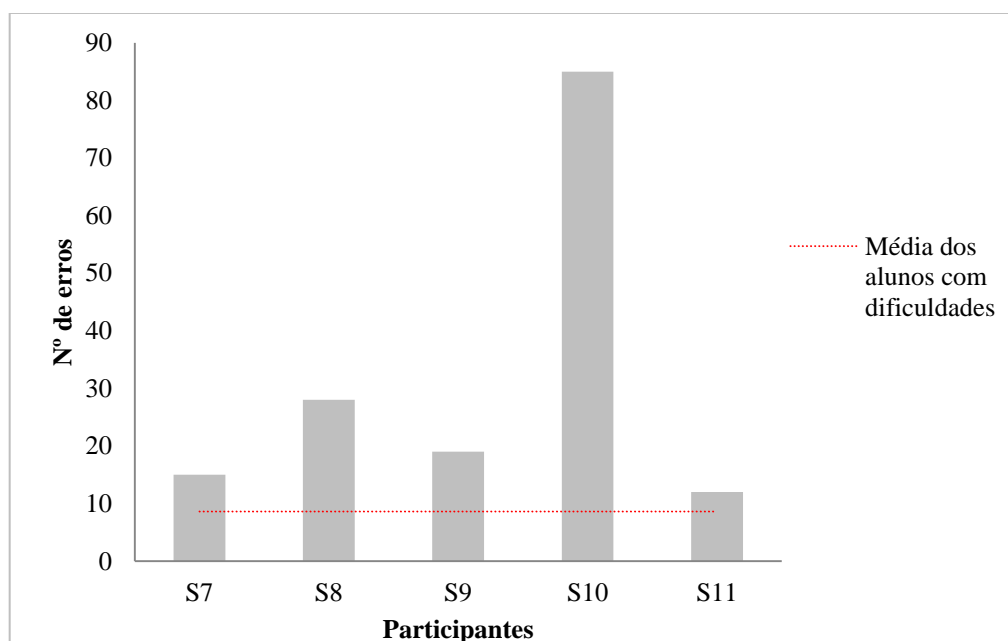


Gráfico 2 – Resultados do pré-teste dos participantes do 3º, 4º e 6º anos

Para estudar as alterações de escrita de uma forma isolada, a amostra representativa seria constituída por crianças cujas dificuldades residiam somente nas competências de escrita. No entanto, a realidade da prática clínica mostra que as crianças apresentam várias dificuldades concomitantes, ou um historial clínico de dificuldades linguísticas e/ou articulatórias, na sua maioria ultrapassadas com intervenção em terapia da fala. Por este

motivo, é importante para o terapeuta da fala conhecer as particularidades das capacidades de escrita destas crianças, para compreender de que forma as outras dificuldades influenciam essas competências. Desta forma, muitas das crianças que constituem esta amostra possuem outro tipo de alterações, podendo ser: perturbação articulatória (PA), perturbação ao nível da linguagem (PL), défice cognitivo (DC) e ainda défice de atenção e hiperatividade (DAH). De acordo com a classificação das perturbações de escrita pelo DSM-IV-TR atrás descrita, quando existe DC não podemos afirmar existir uma perturbação pura, pois estes défices podem estar na génese de um problema de aprendizagem mais global. No entanto, o que se pretende com esta investigação é exatamente observar a performance de crianças com as quais os terapeutas se deparam, ou seja, muitas vezes com este tipo de condições associadas. Por isso considerou-se bastante relevante incluir também estas crianças, de forma a compreender se estes problemas associados influenciam o tipo de erros ortográficos produzidos, e de que forma o fazem.

Na Tabela 2 é possível ver mais detalhadamente os problemas de leitura e escrita que as crianças em estudo apresentam, assim como quais as perturbações que estão associadas.

Tabela 2 - Caracterização das dificuldades de leitura e escrita da amostra e das perturbações associadas

Sujeito	Diagnóstico Leitura e Escrita	PA	PL	DAH	DC
S1	Em estudo para dislexia	Não	Não	Não	Não
S2	Dificuldade de leitura e escrita	Não	Sim (Metalinguagem)	Não	Sim
S3	Dificuldade de leitura e escrita	Não	Não	Não	Não
S4	Dislexia (diagnóstico provisório)	Não	Não	Não	Não
S5	Dificuldade de leitura e escrita	Não	Não	Não	Não
S6	Dificuldade de leitura e escrita	Sim (sigmatismo lateral)	Sim (ADL ¹)	Sim	Não
S7	Dislexia	Não	Sim (Metalinguagem)	Não	Não
S8	Dificuldade de leitura e escrita	Não	Sim (Metalinguagem)	Não	Sim
S9	Dificuldade de leitura e escrita	Não	Sim (Metalinguagem)	Não	Sim
S10	Dificuldade de leitura e escrita	Não	Sim (ADL)	Não	Não
S11	Dificuldade de leitura e escrita	Não	Não	Não	Não

1 ADL – Atraso de desenvolvimento de linguagem

Como se observa, apenas cinco participantes não possuem outro tipo de alterações que não a dificuldade de escrita e leitura. A PA que S6 apresenta é ligeira, sendo a única criança da amostra a apresentar este tipo de alteração, podendo concluir-se que será algo que pouco influenciará os resultados das performances escritas. Este participante é também o único a apresentar DAH, sendo também este um fator pouco importante para a análise de dados, uma vez que está devidamente medicado e que este défice não influencia de forma significativa o trabalho em sessão.

3.2. Definição do *corpus*

De acordo com os objetivos estabelecidos para o estudo, o *corpus* selecionado inclui um texto e um conjunto de palavras para ditado, e encontra-se ajustado ao ano escolar que os participantes frequentavam.

Os textos utilizados foram adaptados de livros adequados ao ano de escolaridade, e encontram-se no Anexo II. Apesar de o participante do 6º ano estar incluído no grupo 2, e de o pré-teste aplicado ser o mesmo para todo o grupo, considerou-se mais apropriado escolher um texto diferente para este participante, com um grau de dificuldade acrescido. Deste modo, ao grupo 1 foi aplicado um texto de 86 palavras, às crianças do 3º e 4º ano do grupo 2 um texto com 103 palavras e um com 98 palavras a S11.

A construção da lista de palavras teve por base a lista do Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras de Ângela Pinheiro (1996) (SIM-SIM e VIANA, 2007). Deste conjunto de palavras, foram selecionadas aquelas que mais se verificou serem pertinentes para o estudo, considerando o tipo de estrutura silábica mais comum no Português Europeu e foram ainda acrescentadas outras palavras cujas características pretendidas não se encontravam na lista.

Na sílaba, a grande classe de segmentos mais frequente é a vogal (V), pois está presente em todos os tipos silábicos existentes, tendo a consoante (C) uma frequência de ocorrência também muito elevada. De entre os 29 tipos silábicos existentes, os três mais frequentes são o CV ($\approx 46\%$), V ($\approx 15\%$) e CVC ($\approx 11\%$). Estes três possuem uma frequência significativamente superior aos restantes tipos silábicos, e o tipo CV é de longe o mais frequente (VIGÁRIO, MARTINS e FROTA, 2006).

Considerando todos estes aspetos, a lista de palavras final possui um total de 21 palavras para o grupo 1, 26 para as crianças do 3º e 4º do grupo 2 e 32 para S11 (Anexo III).

3.3. Procedimentos e recolha de dados

Para que fosse possível a aplicação de todos os testes supracitados e a posterior análise de dados, foram pedidas as autorizações necessárias. Num primeiro momento, foi entregue um pedido de autorização ao Hospital da Misericórdia da Mealhada (Anexo IV). Após concedida esta autorização, foi facultada uma folha de informação aos encarregados de educação das crianças que se pretendiam incluir na amostra, assim como um consentimento livre e informado a ser preenchido (Anexo V). Além destes procedimentos, o estudo foi explicado de forma oral às crianças envolvidas.

Os dados foram recolhidos na instituição mencionada anteriormente, e todas as provas que constituem o *corpus*, assim como o pré-teste, foram apresentadas oralmente, pela terapeuta responsável pela intervenção com a criança em causa (num total de duas terapeutas da fala).

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Para a análise das produções escritas foi utilizada a tipologia de erros desenvolvida por Sousa (1999). Esta tipologia, criada no âmbito de um estudo com uma metodologia semelhante à da presente investigação, é composta por três grandes classes, contendo cada uma delas vários tipos de erros de escrita (SOUSA, 1999).

Ao analisar esta tipologia no decorrer da análise das produções escritas, foi detetado que erros relacionados com questões de acentuação não se encontram aqui contemplados. Pelo menos, não é explicado de que forma estes são considerados nesta divisão, até porque esta tipologia não oferece qualquer tipo de exemplos de produções dos diferentes tipos de erros. De forma a colmatar esta lacuna, foi criada a Classe IV, denominada “Diacríticos”, que engloba erros na utilização do acento agudo, grave e circunflexo, do til, da cedilha e do travessão, e que possui 3 tipos de erros. De seguida, encontra-se esquematizada a tipologia completa utilizada para esta investigação, assim como exemplos ilustrativos de cada tipo de erro, retirados das produções obtidas nesta investigação, para que se compreenda o modo como foi efetuada a respetiva caracterização.

Classe I – Palavras fonética e graficamente incorretas:

- Tipo 1 – adição

Ex: “*placa*” → “*palaca*”; “*sentir*” → “*sentire*”

- Tipo 2 – omissão

Ex: “*pastor*” → “*pator*”; “*era*” → “*er*”

- Tipo 3 – substituição

Ex: “*suja*” → “*soja*”; “*zebra*” → “*zevra*”

- Tipo 4 – troca de posição ou inversão

Ex: “*os*” → “*so*”; “*pedras*” → “*pedars*”

Classe II – Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas:

- Tipo 5 – maiúscula/minúscula

Ex: “*António*” → “*antónio*”; “*Penélope*” → “*penélope*”

- Tipo 6 – grafias homófonas

Ex: “*gema*” → “*jema*”; “*ciclo*” → “*siclo*”

- Tipo 7 – omissão/adição de sons mudos

Ex: “*homens*” → “*omens*”; “*e*” → “*he*”

- Tipo 8 – divisão/aglutinação

Ex: “daquela” → “da quela”; “do monte” → “domonte”

Classe III – Outras (erros que afetam a globalidade da palavra):

- Tipo 9 – irreconhecível

Ex: “bomba” → “vuva”; “entrego-te” → “ete”

- Tipo 10 – omitida

Ex: “a encosta” → “encosta”; “o pequeno” → “pequeno”

- Tipo 11 – substituída

Ex: “muito” → “bonito”; “bosques” → “boas”

Classe IV – Diacríticos

- Tipo 12 – adição

Ex: “magoarem” → “magoárem”; “presa” → “prêsa”

- Tipo 13 – omissão

Ex: “António” → “Antonio”; “maçã” → “maça”

- Tipo 14 – substituição

Ex: “maçã” → “maçá”; “António” → “Antònio”

Seguidamente serão apresentados os diferentes resultados obtidos nesta investigação.

As produções resultantes do texto e da lista de palavras foram analisadas separadamente, uma vez que existem particularidades em cada um dos estímulos.

De acordo com a tipologia anteriormente mencionada, para cada participante, foi realizada uma análise cuidada das suas produções, e cada erro foi classificado. Através do *software* Microsoft Excel, foram elaboradas tabelas nas quais foram contabilizados os erros e a partir das quais foram gerados gráficos que permitiram analisar os resultados obtidos. Foi ainda estudada a dispersão dos dados através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

A primeira análise tem por objetivo mostrar de uma forma generalizada quais os erros mais comuns nas provas de ditado realizadas. Posteriormente serão observadas as diferenças entre os dois grupos de crianças em estudo, para cada uma das provas. Nesta análise serão ainda referidos quais os erros mais comuns dentro dos tipos que ocorreram com uma maior frequência. Uma vez que a amostra em estudo é heterogénea, será realizada uma outra análise que pretende comparar diferentes conjuntos de crianças, cujas alterações em causa sejam distintas, ou seja, o grupo das crianças com dislexia, com

perturbação de linguagem associada à alteração de escrita, etc. Isto irá permitir compreender se estas diferenças se vão traduzir em padrões de erros diferenciados, ou se as produções escritas realizadas pelas crianças serão semelhantes.

4.1. Estudo da dispersão dos dados

Importa referir que foi estudada a dispersão dos dados relativos à performance de cada grupo em cada prova, a partir da realização de caixas de bigodes, com o intuito de averiguar se algum dos participantes se afastava do padrão geral dos dados. Como é possível observar no Gráfico 3, o grupo 1 não apresenta *outliers* ou extremos em nenhuma das provas, o que não acontece no grupo 2. O Gráfico 4 permite verificar que no grupo 2 existe um extremo na prova de texto e um *outlier* na prova de lista de palavras. Este extremo e este *outlier* dizem respeito ao mesmo participante, S10, do grupo 2, representado no Gráfico 4 pelo número 4.

Por estes motivos, decidiu-se excluir este participante das análises, uma vez que apesar de demonstrar um padrão de erros que seguia os restantes participantes, a nível quantitativo a diferença era muito grande. Ao considerar uma quantidade de erros tão elevada, correr-se-ia o risco de mascarar os dados, o que poderia levar a conclusões erradas sobre a prestação do grupo em que S10 está inserido.

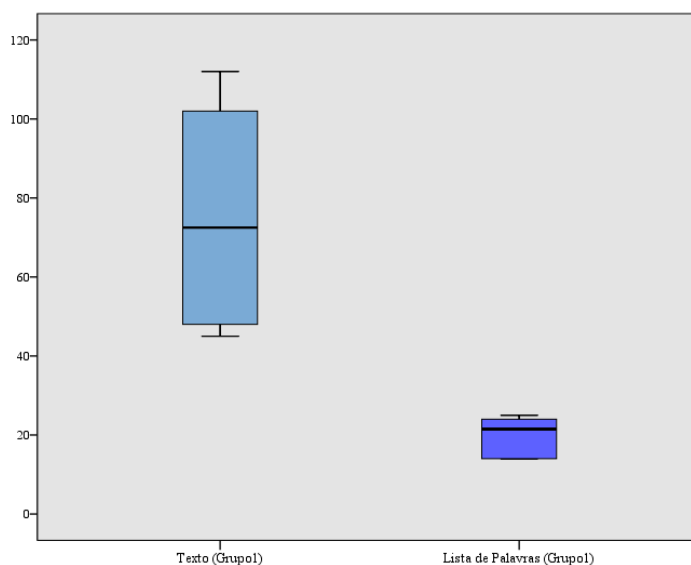


Gráfico 3 – Distribuição dos dados referentes ao grupo 1 em cada prova

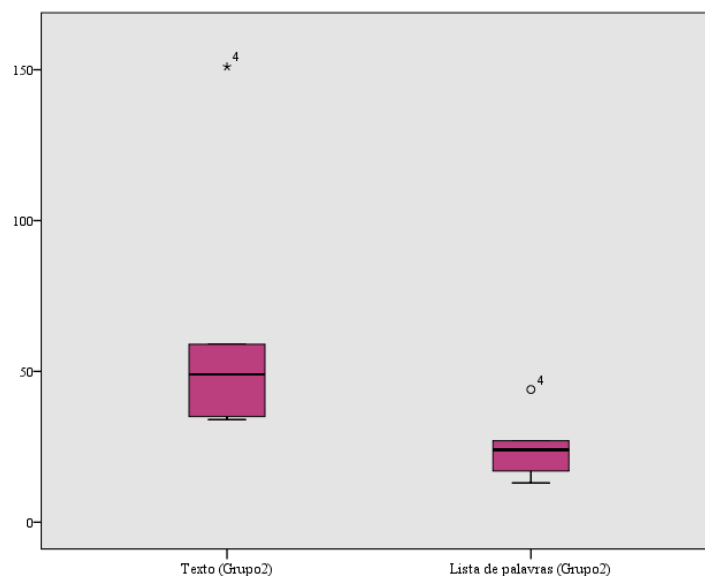


Gráfico 4 - Distribuição dos dados referentes ao grupo 2 em cada prova

4.2. Erros predominantes nas provas de ditado

Numa primeira análise, pretende-se observar, de uma forma muito generalizada, os tipos de erros mais frequentes. No Gráfico 5 observa-se que, se analisarmos juntamente os erros da prova de texto e da lista de palavras, o tipo de erros mais frequente é a substituição, seguido da omissão. Também as grafias homófonas, a adição e a omissão de diacríticos foram erros que tiveram uma representatividade considerável. Por outro lado, o único tipo de erros que teve uma percentagem igual a zero foi a substituição de diacríticos.

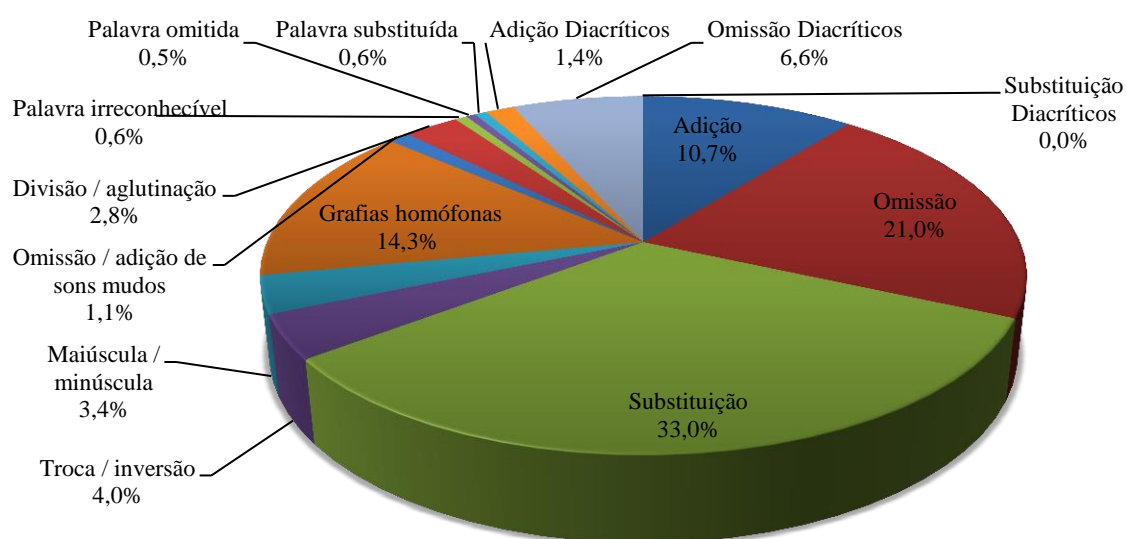


Gráfico 5 – Percentagem de cada tipo de erro nas duas provas de ditado

Assim, podemos concluir que a classe I é a classe de erros dominante, uma vez que 69% dos erros produzidos em ambas as provas por todos os participantes pertencem a esta classe. Por outro lado, com uma percentagem reduzida de erros temos a classe III, que engloba a palavra irreconhecível, omitida e substituída. Estas conclusões estão bem ilustradas no Gráfico 6.

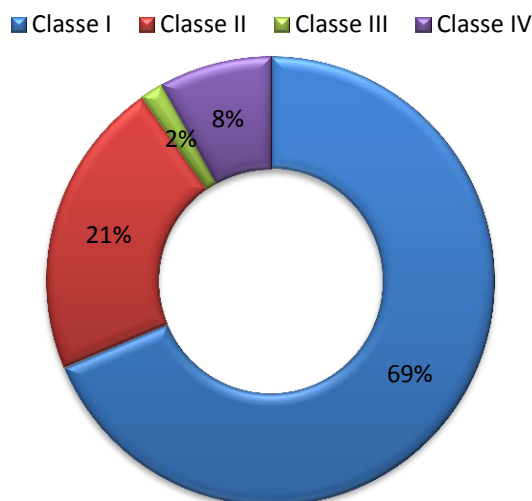


Gráfico 6 – Total de erros por classe

4.3. Comparação entre grupos em cada prova

Uma vez que a análise realizada anteriormente apenas nos dá uma visão geral dos resultados obtidos, não permitindo diferenciar a performance das crianças dos dois grupos, nem constatar prováveis diferenças entre as provas, importa analisar os gráficos das análises seguintes. É essencial considerar que, com a exclusão de S10, o grupo 2 ficou apenas com quatro participantes, enquanto o grupo 1 tem um total de seis. Isto é importante quando se comparam os dois grupos de uma forma quantitativa, não se podendo fazer uma comparação direta.

4.3.1. Prova de ditado de texto

O Gráfico 7 ilustra a performance de ambos os grupos na prova de ditado de texto. No total foram realizados 629 erros, dos quais 452 ocorreram no grupo 1 e 177 no grupo 2.

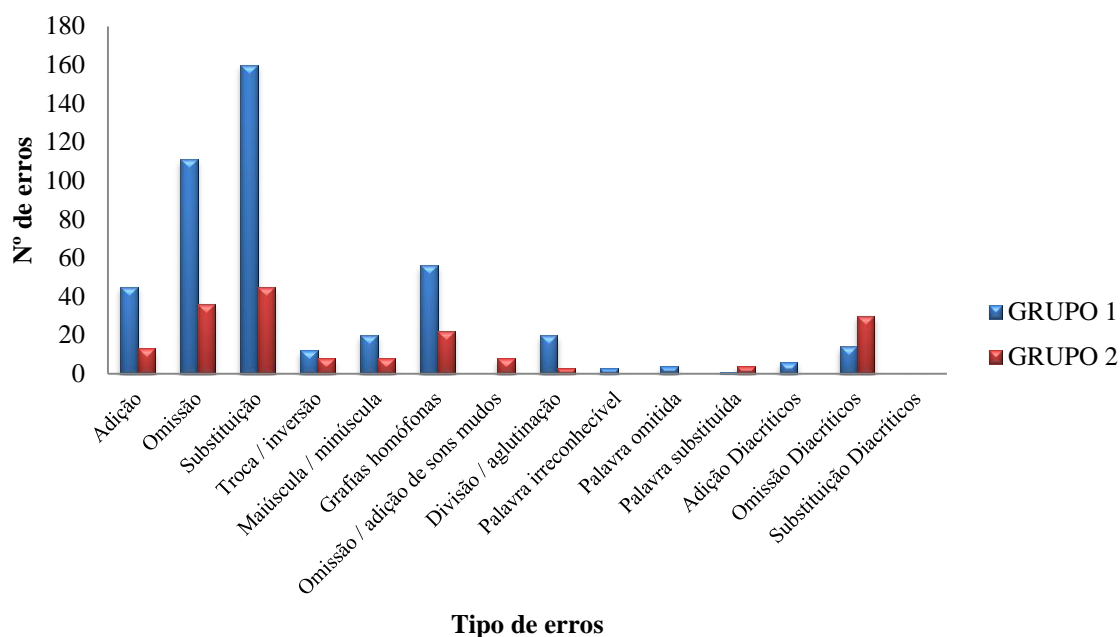


Gráfico 7 – Total de erros realizados na prova de ditado de texto

Ao observar o gráfico acima, é possível constatar que o tipo de erro mais frequente é a substituição (205 erros) seguido da omissão (147). Também as grafias homófonas (78), a adição (58) e a omissão de diacríticos (44) foram erros com uma ocorrência elevada. Dos 14 tipos de erros aqui contemplados, apenas em três (omissão/adição de sons mudos, palavra substituída e omissão de diacríticos), o grupo 2 realizou mais erros do que o grupo 1. No entanto, é necessário referir que, no grupo 1, a oportunidade de realizar erros do tipo omissão/adição de sons mudos (tipo 7) era muito reduzida, dado o *corpus* escolhido. No texto para o ditado deste grupo não havia qualquer oportunidade realizar a omissão deste tipo de grafemas (ou seja, o grafema “h”) uma vez que não estavam presentes no texto. Por esta razão, a única oportunidade de realizar este erro seria através da adição do referido grafema, o que nunca se verificou. Além disto, as crianças em estudo iniciaram a aprendizagem da escrita de acordo com as regras do Novo Acordo Ortográfico², pelo que a questão dos grafemas “c” e “p”, que no estudo de Sousa (1999) estavam contemplados neste tipo de erro, na presente investigação não se coloca.

Importa agora compreender, de entre os tipos de erros predominantes, quais os erros mais realizados.

² Diário da República, I Série – A, n.º 193, 23-08-1991. pp. 4370-4388

Na substituição, erro tipo 3, ambos os grupos realizaram uma quantidade de substituições de vogais bastante elevada. Este tipo de substituição foi a mais realizada, apesar de se verificarem também substituições de diversas consoantes.

Relativamente à omissão, este erro apresenta uma elevada frequência no caso das consoantes “m” e “n”, em palavras como “campo” e “sentir”. Também a omissão de vogais e a omissão da consoante “s”, em final de sílaba, como por exemplo em “jardins”, “encosta” e “pastar”, foram erros frequentemente realizados por ambos os grupos.

O tipo de erro 1, a adição, correspondeu maioritariamente à adição de vogais. Esta adição ocorreu mais no final de palavra no grupo 1, e mais entre grupos consonânticos (“pr”, “br”, “fl”, etc.) no grupo 2.

As grafias homófonas, tipo de erro 6, geraram muita variabilidade, principalmente no grupo 2. No entanto, no grupo 1 destacaram-se as trocas entre “u” e “o”; “s” e “c” e ainda “q” e “c”.

Por último, na omissão de diacríticos, o erro predominante em ambos os grupos foi a omissão do acento agudo. No entanto, o grupo 2 evidenciou também a existência de muitos erros de omissão do hífen, em palavras como “chamou-a” e “disse-lhe”. Isto não se verificou no primeiro grupo, uma vez que o *corpus* do texto de ditado não o permitia, pelo que não se podem fazer comparações entre grupos no que diz respeito a esse erro.

4.3.2. Prova de ditado de lista de palavras

O Gráfico 8 permite analisar os resultados obtidos na prova de ditado da lista de palavras. Aqui, o número total de erros foi muito inferior ao da prova de texto, como esperado, considerando a extensão e o tipo de estímulo em causa. Esta prova tem um tamanho mais reduzido e, uma vez que se trata de uma lista, não dá origem a tantos erros, como, por exemplo, erros de coarticulação e relacionados com maiúsculas e minúsculas. Por se tratar então de uma lista de palavras, na análise das produções ortográficas dos participantes não se considerou para análise o tipo de erro 5, maiúsculas e minúsculas.

O número total de erros foi 201, não havendo nesta prova uma discrepância tão grande entre os dois grupos como se verificou na prova de texto, uma vez que o grupo 1 fez um total de 120 erros e o grupo 2 um total de 81. Este facto, mais uma vez, não será alheio à extensão da prova em si.

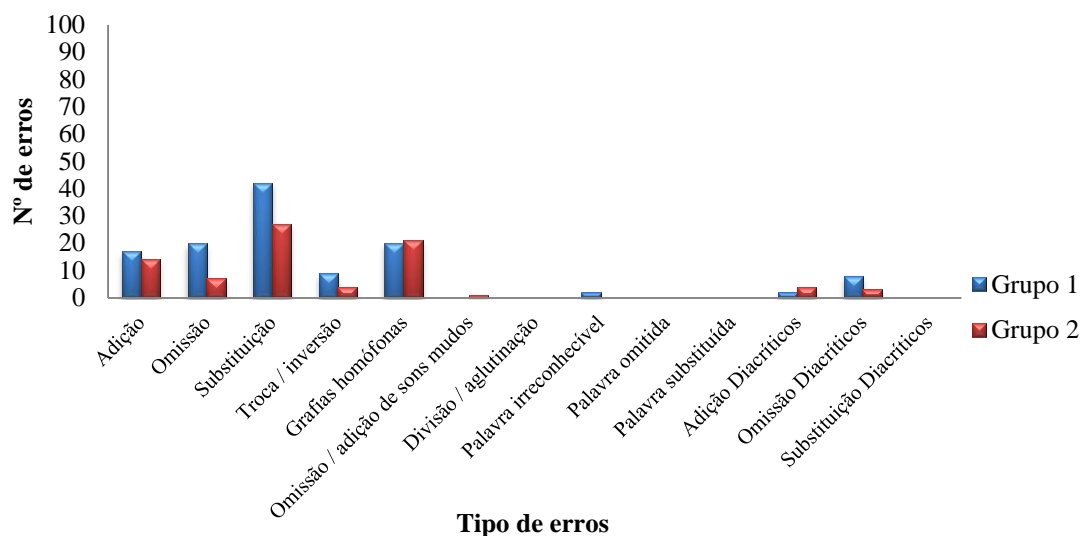


Gráfico 8 – Total de erros realizados na prova de ditado de lista de palavras

Também nesta prova o tipo de erro mais comum foi a substituição (69). O segundo erro mais realizado foi, no entanto, o que diz respeito às grafias homófonas (41), apesar de a adição (31) e a omissão (27) também possuírem uma frequência considerável. Nesta prova nunca se verificaram os erros do tipo 8, 10, 11 e 14.

À semelhança do que aconteceu na prova anterior, também aqui existe uma tendência para o grupo 1 produzir mais erros do que o grupo 2. Nos tipos de erros com maior predominância, o grupo 1 tem um total de erros bastante superior ao grupo 2. Apenas em três tipos de erros se verifica o oposto, sendo que no entanto a diferença para o grupo 2 é muito pequena.

Nesta prova, dentro de cada tipo de erro, os erros predominantes foram equivalentes aos descritos para a prova de ditado de texto. A substituição de vogais, a omissão de “n” e “m” e a adição de vogais (nesta prova essencialmente entre grupos consonânticos) foram os erros que mais se destacaram. Também nas grafias homófonas se verificou muita variabilidade, apesar de existirem concretamente mais erros de trocas entre “u” e “o”, “s” e “c” e ainda “q” e “c”. A maior diferença prende-se com o tipo de erro 2, a omissão, onde também se puderam observar muitos erros de omissão de uma das consoantes de grupos ou encontros consonânticos. Na omissão de diacríticos, o erro predominante diz respeito à omissão do til, como na palavra “maça”. É importante considerar que a lista de palavras não contempla muitas palavras com outros tipos de diacríticos, pelo que não se pode

comparar com a grande quantidade de omissão de acentos agudos que se verificou na prova de texto.

4.4. Comparação global entre os dois grupos

Como já ficou visível pelas análises anteriores, os grupos produziram um maior número de erros do mesmo tipo (substituição, omissão, grafias homófonas, adição e omissão de diacríticos). Regra geral, o grupo 1 realizou mais erros do que o grupo 2, sendo que, quando isto não se verificou, a diferença entre grupos foi bastante reduzida. Além do grupo 1 ser constituído por crianças mais novas, estando propícias à realização de um maior número de erros, também se trata de um número de participantes superior, o que justifica bem esta diferença. De forma a ilustrar esta diferença entre grupos, relativamente aos resultados das duas provas de ditado, segue-se o Gráfico 9.

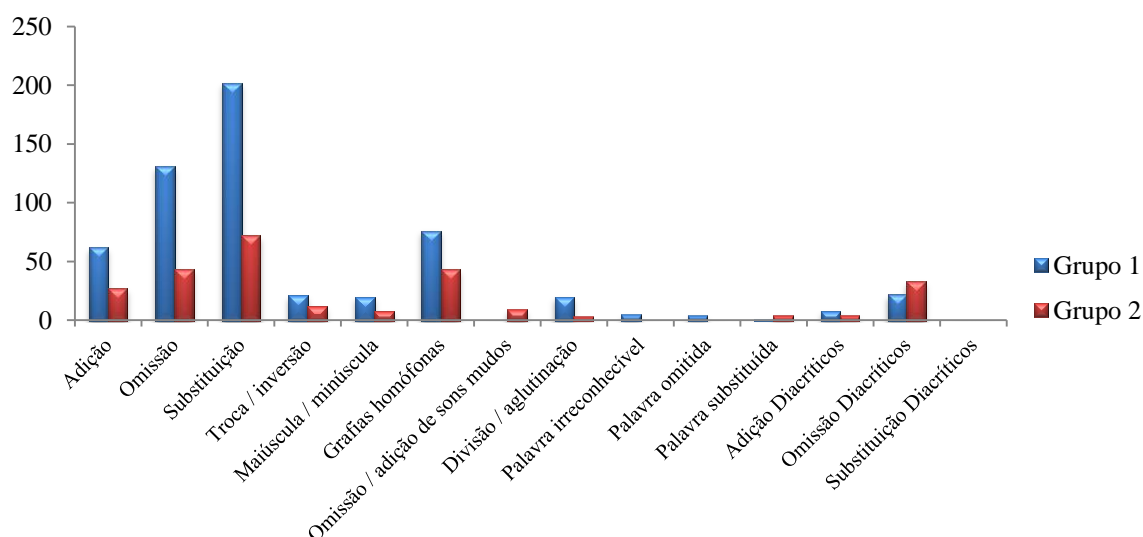


Gráfico 9 – Comparação entre os dois grupos em ambas as provas de ditado

Para ser mais visível a progressão do número de erros ao longo da amostra, desde o participante mais novo até ao participante mais velho, o Gráfico 10 ilustra o número de erros de cada participante da amostra. Como é possível constatar, há uma tendência para esse número diminuir, mas não de forma linear, pois se até S7 há uma diminuição constante, os participantes S8 e S9 demonstram uma subida ligeira.

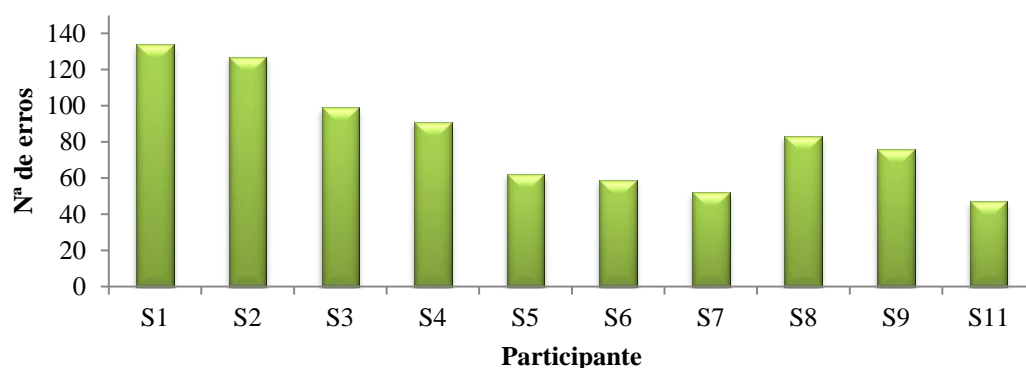


Gráfico 10 – Número total de erros de cada participante

4.5. Comparação entre participantes com dislexia, com alteração de linguagem e com perturbação da leitura e escrita

Considerando a heterogeneidade da amostra desta investigação, considerou-se crucial fazer algumas análises mais detalhadas entre alguns participantes, de modo a compreender de que forma algumas dificuldades específicas influenciam a capacidade de escrita. Para tal, compararam-se três grupos de crianças: os sujeitos que possuíam dislexia (S1, S4 e S7), aqueles que apresentam uma alteração ao nível da linguagem e défice cognitivo concomitante (S2, S8 e S9), e ainda os participantes que apenas apresentavam alteração ao nível da leitura e escrita, sem outro problema associado (S3, S5 e S11). O Gráfico 11, o Gráfico 12 e o Gráfico 13 ilustram, respetivamente, as performances desses participantes.

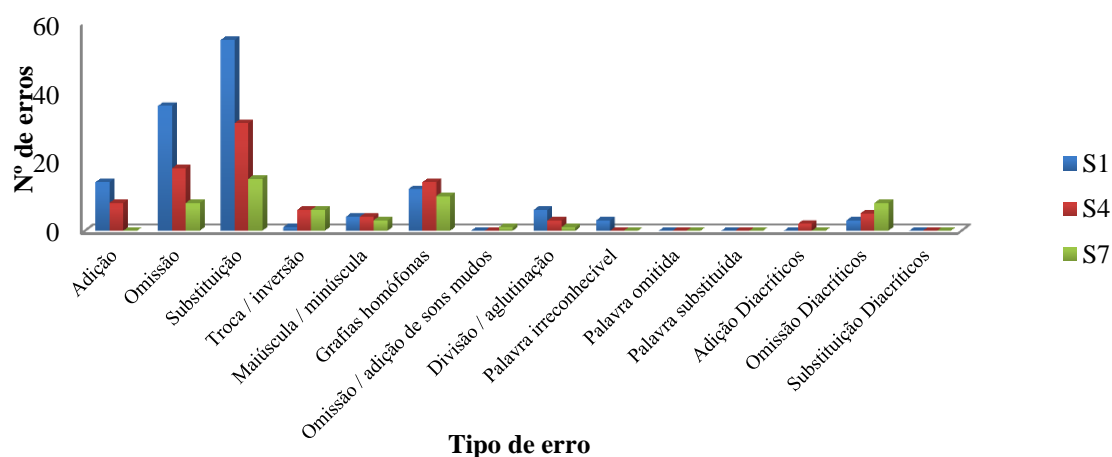


Gráfico 11 – Erros produzidos pelos três participantes com dislexia

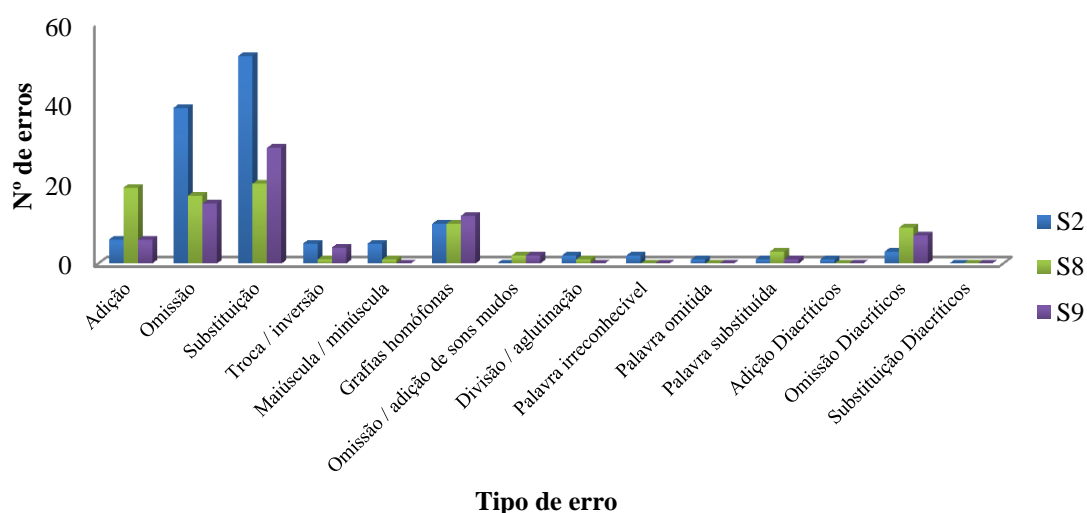


Gráfico 12 – Erros produzidos pelos três participantes que possuem uma perturbação ao nível da linguagem e défice cognitivo (PL e DC)

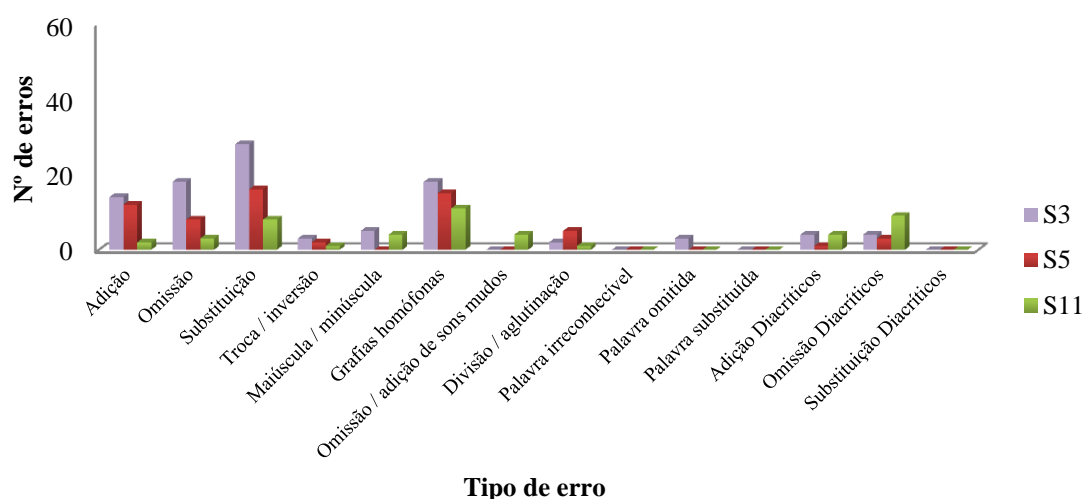


Gráfico 13 – Erros produzidos pelos três participantes sem qualquer perturbação associada

Ao observar os gráficos anteriores, podemos ver claramente a repetição de um padrão. Os tipos de erros que haviam sido anteriormente considerados como aqueles com maior predominância, são claramente os mais visíveis em todos os subgrupos. A substituição, a omissão, a adição, as grafias homófonas e a omissão de diacríticos são nitidamente os que se destacam nos diferentes gráficos.

Ao analisarmos o Gráfico 11 e o Gráfico 12, podemos constatar que os tipos de erros predominantes são exatamente os mesmos, e que mesmo a nível quantitativo ambos os

grupos são muito equiparáveis, com diferenças muito pequenas relativamente ao número de erros.

Quando comparamos o comportamento destes dois grupos com as crianças apenas com alteração de leitura e escrita, representadas no Gráfico 13, vemos mais uma vez a repetição do mesmo padrão de erros, havendo no entanto uma diferença a nível quantitativo. Estas crianças produziram o mesmo tipo de erros, mas em quantidade bastante inferior aos restantes participantes.

De forma a ilustrar esta semelhança de comportamento entre os três subgrupos em foco, assim como a diferença quantitativa que o grupo dos participantes apenas com problemas de leitura e escrita apresenta face aos outros dois subgrupos, o Gráfico 14 mostra as médias do número de erros de cada subgrupo.

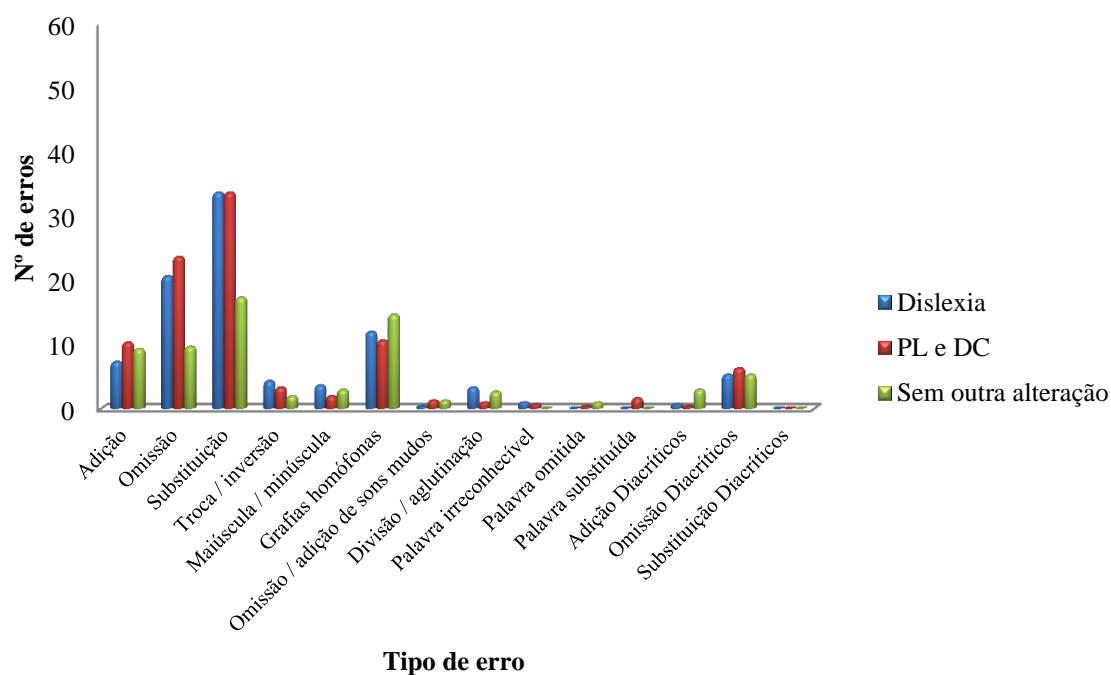


Gráfico 14 – Média dos erros produzidos pelas crianças com dislexia, com perturbação de linguagem e défice cognitivo e apenas com alteração de leitura e escrita

5. DISCUSSÃO

Apesar de algumas diferenças de resultados entre investigações relatadas sobre crianças com alterações da leitura e da escrita, principalmente no que diz respeito às crianças com dislexia, certos achados são transversais a todos os estudos e foram também verificados na presente investigação.

De uma forma genérica, a capacidade escrita das crianças vai evoluindo ao longo dos anos, o que se traduz numa diminuição do número de erros (ROSA, GOMES e PEDROSO, 2012, SOUSA, 1999). Ao olhar para a progressão da amostra, sendo S1 o sujeito mais novo e S11 o mais velho, verificamos que existe uma tendência para o número de erros ir diminuindo. No entanto, essa tendência não é linear, havendo crianças mais velhas com um número de erros superior a crianças mais novas. É certo que a amostra é bastante heterogénea, mas também é de salientar que a nível qualitativo os erros foram sempre muito semelhantes entre os participantes. Esta persistência de erros vai ao encontro dos achados de Zorzi (2004), que considera que a diminuição da frequência e da diversidade de erros em crianças com alterações de escrita não ocorre como é esperado no desenvolvimento dito normal.

A comparação entre os dois grupos em estudo não pode ser direta, uma vez que, após as várias transformações que a amostra sofreu, o grupo 1 ficou com um total de seis participantes, enquanto que o grupo 2 englobava apenas quatro, com uma faixa etária mais abrangente. Efetivamente, o grupo 1 realizou, na grande maioria dos casos, um número superior de erros, e apesar de estes participantes serem mais novos, e portanto a probabilidade de cometerem erros ser superior, conclusões não podem ser retiradas. No entanto, nos erros predominantes, a diferença a nível quantitativo era muito grande, chegando a ser mais do dobro na prova de ditado de texto, permitindo, independentemente de todas as limitações, observar que existe uma diferença de resultados entre os dois grupos e que efetivamente as crianças mais novas produzem mais erros.

Relativamente à comparação entre provas, como seria de esperar, o número de erros do ditado de texto foi bastante superior ao da lista de palavras. Além da extensão dessa prova ser muito maior, também a oportunidade de realizar determinados tipos de erros é diferente. Uma vez que a lista é composta por palavras isoladas, erros de coarticulação, de aglutinação de palavras, de maiúsculas e minúsculas, entre outros casos particulares, têm uma probabilidade praticamente nula de ocorrerem.

Olhando para o tipo de erros realizados, a substituição é sem qualquer dúvida o tipo de erro que predomina, independentemente do grupo ou do tipo de prova. Também a omissão, as grafias homófonas, a adição e a omissão de diacríticos foram erros com bastante relevância, transversalmente. Esta frequência das substituições, aliada às omissões e adições, fez com que a classe I fosse predominante, com 69% dos erros realizados. Isto opõe-se ao que Sousa (1999) concluiu no seu estudo sobre alunos com desenvolvimento normal, no qual a classe predominante foi a classe II, devido, essencialmente, à grande incidência de erros referentes a grafias homófonas. Este contraste de resultados mostra a dificuldade que os alunos com perturbação revelam ao nível do conhecimento das regras de escrita. As grafias homófonas são erros decorrentes de dificuldades em regras mais específicas da língua, gerando casos em que, apesar de a grafia não estar correta, a leitura é realizada da mesma forma. Estes erros são frequentemente apontados como predominantes durante algum tempo no desenvolvimento normal da aprendizagem da escrita. Por outro lado, as substituições aleatórias que se verificaram neste estudo revelam um domínio mais frágil das regras ortográficas, na medida em que já não falamos de casos de leitura específicos, mas sim de dificuldades mais generalizadas.

Apesar de terem uma menor incidência, este autor também constatou na sua investigação a presença dos outros tipos de erros aqui já mencionados. Esta diferença quantitativa apenas demonstra a persistência de erros que na aprendizagem normal têm tendência a diminuir, e que no caso das crianças com dificuldades se perpetuam durante mais tempo. Por esta razão, este investigador concluiu que a classe II, apesar de não ser a classe dominante, também foi bastante representativa. O seu estudo permitiu apurar ainda que a classe III corresponde a uma percentagem de erros muito pequena, semelhantemente ao que se verificou neste estudo, onde essa percentagem foi mesmo insignificante, se comparada com as restantes.

A grande percentagem de substituições observadas no presente estudo, devidas na maior parte dos casos à possibilidade de representações múltiplas ou ao apoio na oralidade, assim como as omissões observadas, vão ao encontro dos achados dos estudos de Zorzi (2004), Zorzi e Ciasca (2008) e Zuanetti, Corrêa-Schnek e Manfredi (2008). Zorzi (2004) mencionou que as crianças com alterações do seu estudo produziram muitos erros atípicos, o que também se verificou na presente investigação. Principalmente ao nível das substituições e das adições, apesar de não serem predominantes, foram visíveis alguns

enganos, aparentemente sem qualquer justificação lógica do ponto de vista ortográfico. Estas consoantes substituídas não apresentam qualquer semelhança do ponto de vista gráfico ou fonético. Isto vai ao encontro do já previamente mencionado, na medida em que estes erros manifestam um pobre conhecimento ortográfico, que se traduz em erros atípicos, que são pouco visíveis na aprendizagem normal.

No entanto, o tipo de substituição que mais se verificou foi a substituição de vogais, independentemente da prova ou participante. Este foi um tipo de erro que pouco foi referido nas fontes pesquisadas, a não ser nos casos específicos de crianças com dislexia. Foi possível verificar que essa substituição é transversal a toda a amostra, tomando proporções bastantes grandes, pelo que merece uma cuidada atenção. Em estudos com crianças disléxicas, Bernstein (2009) e Sawyer, Wade e Kim (1999) constataram que o número de erros envolvendo vogais era extremamente elevado, o que efetivamente vai ao encontro dos achados do presente estudo. Estes erros revelam dificuldades de perceção fonémica, o que significa dificuldades ao nível da consciência fonológica. Curioso é que, nesta amostra, este padrão de erros não se verifica só em crianças disléxicas, nem há qualquer tendência para elas produzirem mais substituições de vogais do que os restantes participantes. Apesar disso, este erro é mais frequente em crianças mais novas, mas o mesmo acontece na maior parte dos erros, pelo que não se torna relevante. Estas conclusões podem remeter para duas ideias. Em primeiro lugar, que afinal este tipo de erros não é exclusivo ou mais evidente na dislexia, sendo algo transversal a crianças com alterações de escrita. Segundo, e de certa forma indo ao encontro do ponto anterior, estes erros provavelmente têm sido negligenciados. Nas diferentes investigações sobre erros, assim como nos métodos de ensino, há um grande enfoque nos erros que envolvam consoantes, pelo que os erros de vogais não são muito explorados e, pelo que se observou neste estudo, são os mais preocupantes. Realmente não era esperado este resultado, mas face a ele, e considerando as investigações sobre dislexia, será importante que estas dificuldades sejam alvo de uma mais cuidada atenção.

Zuanetti, Corrêa-Schnek e Manfredi (2008), observaram no seu estudo a existência de erros relacionados com marcadores de nasalização, que também foram bastante visíveis nas produções escritas das crianças do presente estudo. Mais concretamente, um dos erros mais produzidos foi a omissão das letras “n” e “m” que marcam nasalidade, como acontece na palavra “sentir” ou “campo”. Também se verificou bastante a omissão do til, na

categoria dos erros de omissão de diacríticos. No entanto, apenas existia uma palavra para todos os participantes e uma adicional para os participantes do grupo 2, que continha este diacrítico, pelo que não podem ser feitas generalizações para este caso particular. Estes são casos de leitura específicos, sendo natural que as crianças com alterações sejam mais suscetíveis à realização de erros com eles relacionados.

Nas diversas fontes bibliográficas pesquisadas sobre crianças com alterações de escrita, os erros relativos a adições não tiveram qualquer destaque. Porém, neste estudo a adição é o terceiro tipo de erro mais realizado, e o contexto em que na maioria das vezes este erro ocorre merece atenção. O tipo de adição mais comum envolve vogais, principalmente no meio de grupos consonânticos (tais como “pr”, “br”, “fl”, etc.), mas também no final de palavra, quando a mesma terminava com uma consoante. Isto demonstra, mais uma vez, a falta de domínio de regras relativas a casos de leitura, que, de certa forma, são aquelas que causam também bastantes obstáculos a crianças sem qualquer problema, no decorrer da aprendizagem normal. Sousa (1999), também constatou que estes erros, apesar de em muito menor escala do que as grafias homófonas e também relativamente menos do que as substituições e omissões, ocorriam na aprendizagem de crianças sem dificuldades, fazendo parte do processo de desenvolvimento das capacidades escritas. Os participantes desta investigação demonstraram ter mais dificuldades com estes erros do que, por exemplo, com as grafias homófonas. Isto deve-se à dificuldade acrescida que demonstram em consolidar esses casos de leitura mais problemáticos.

Outro tipo de erro que também não possui grande destaque, e que no decorrer da análise das produções escritas dos participantes se manifestou de uma forma relevante, diz respeito ao uso de diacríticos. Ao adicionar a classe IV à tipologia de Sousa (1999), que compreendia três tipos de erros, foi possível distinguir um tipo predominante que, caso fosse englobado noutra classe, poderia não ser estudado com a devida importância. Apesar de, como mencionado anteriormente, existirem poucos estímulos com acentos, de nem todos os tipos de acentuação estarem presentes no *corpus* e de apenas o grupo 2 ter na sua prova de ditado de texto palavras com hífen, os erros de omissão de diacríticos verificaram-se em todos os participantes. Isto vai ao encontro dos achados de Protopapas, Fakou, Drakopoulo [et al.] (2013), e espelha, novamente, a dificuldade no domínio de regras específicas da ortografia, neste caso relativamente ao uso de marcadores de características linguísticas.

A comparação efetuada entre vários subgrupos permitiu verificar a existência de um padrão que se repete, independentemente dos problemas associados. As crianças com dislexia exibiram, do ponto de vista qualitativo, exatamente o mesmo quadro de erros que as crianças com dificuldade de leitura e escrita e do que as crianças com alteração de linguagem e défice cognitivo associadas. Isso contraria a ideia de que as crianças com dislexia apresentam um perfil típico de erros da escrita, como defende Bernstein (2009). No entanto, a nível quantitativo, um dos grupos manifesta diferenças visíveis. O grupo das crianças com alteração da leitura e da escrita revela um menor número de erros na maioria dos tipos. Isto mostra que os problemas associados fazem com que as crianças estejam sujeitas a realizar um maior número de erros. Importa salientar que as grafias homófonas foram o único caso em que este grupo realizou um maior número de erros. Isto, de certa forma, está relacionado com os achados de Sousa (1999), onde estes foram os erros predominantes. Uma vez que estas crianças possuem uma alteração da escrita com comprometimento da leitura, não possuindo qualquer perturbação ao nível da linguagem, um défice cognitivo, ou o diagnóstico de uma perturbação específica como a dislexia, o seu perfil aproxima-se mais do de uma criança sem perturbações. Por outro lado, estas crianças também demonstraram realizar erros que não são tão persistentes no percurso normal da aprendizagem da escrita, como seria esperado face às suas dificuldades que interferem com o conhecimento e domínio das regras de ortografia.

Por último, importa realçar a questão da importância das competências de consciência fonológica para o domínio da ortografia. Neste estudo, como já referido, as crianças com dislexia não demonstraram qualquer perfil distinto que seja fruto das suas dificuldades ao nível da consciência fonológica. Toda a amostra demonstrou um perfil qualitativo bastante semelhante, onde alguns erros demonstraram que os conhecimentos de reflexão sobre os sons estavam comprometidos. Se olharmos para a caracterização da amostra em estudo, constatamos que a maioria dos informantes possui alterações de linguagem ou outras que naturalmente vão influenciar a capacidade de reflexão sobre a língua. Concretamente, das crianças com comprometimento na linguagem, aquelas que não possuem um atraso em todas as áreas (ADL), possuem alterações ao nível da metalinguagem, ou seja, da reflexão sobre a língua. Estas considerações, assim como a grande quantidade de substituições e adições que revelam erros por apoio na oralidade ou confusão entre a relação fonema-grafema, demonstram claramente o grande impacto que estas alterações têm na escrita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Conclusões gerais

A título de conclusão, importa compreender de que forma os objetivos estabelecidos no início desta investigação foram ou não cumpridos.

Relativamente ao primeiro objetivo, foi utilizada a metodologia de Sousa (1999) para a classificação dos erros mas, por não terem sido discriminados os erros que se relacionem com o uso de diacríticos, adicionou-se a Classe IV, que englobava três tipos. Isto tornou-se uma mais-valia para esta investigação, uma vez que a omissão de diacríticos ocorreu com bastante frequência. Além desta questão, a tipologia deste autor não oferece qualquer tipo de exemplos representativos dos diferentes tipos de erros, o que dificulta esta classificação, já que a mesma se pode tornar de difícil aplicação, motivo pelo que se acrescentaram exemplos de produções. Independentemente destes aspetos, todos os erros produzidos pelos participantes foram classificados através desta tipologia modificada.

Decorrente desta análise, e de acordo com o segundo objetivo, foi possível constatar que o erro mais comum foi a substituição, de uma forma transversal à amostra e a ambas as provas. Também a omissão, a adição, as grafias homófonas e as omissões de diacríticos tiveram uma percentagem de ocorrência bastante considerável, pela ordem referida. Assim, uma amostra bastante heterogénea revelou um perfil de erros muito semelhante, quer a nível quantitativo, quer qualitativo. A nível qualitativo, essa semelhança foi mesmo comum a todos os participantes, independentemente de terem ou não alguma alteração associada à perturbação de escrita, ou de possuírem dislexia como diagnóstico. A nível quantitativo, o subgrupo das crianças com dificuldades de escrita sem perturbação associada diferenciou-se dos restantes participantes pela realização de um menor número de erros. Tudo isto revela que, apesar destes problemas associados e da heterogeneidade dos participantes, há um padrão ao nível da tipologia dos erros que estas crianças produzem. Apesar disso, possuindo alterações associadas, é natural que exista uma maior propensão a realizar erros. Os resultados permitiram ainda constatar alguns tipos de erros que não foram enfatizados em estudos com crianças com perturbações, como por exemplo as adições.

Indo ao encontro do objetivo 3, estes resultados permitem concluir que a grande diferença está efetivamente na quantidade de erros que as crianças produzem,

comparativamente a crianças com desenvolvimento típico. Por outro lado, o tipo de erros é muito semelhante. A única diferença é que as grafias homófonas são o tipo de erro mais comum em crianças sem alterações e, apesar de terem bastante visibilidade neste estudo, não estão entre os três tipos predominantes. Isto remete para um menor domínio das regras de ortografia pelas crianças em estudo.

Face a todas as conclusões que esta investigação desencadeou, coloca-se a questão de como uma amostra tão heterogénea demonstra resultados tão semelhantes. De forma sucinta, isto sugere que as dificuldades que as crianças possuem ao iniciar a aprendizagem da escrita são relacionadas com aspetos específicos da ortografia, e que, quando há uma dificuldade em que essa aprendizagem decorra a um ritmo normal, essas dificuldades vão acentuar-se. Isto faz com que os erros ortográficos não vão desaparecendo a um ritmo normal, e que surjam algumas dificuldades atípicas. No entanto, grande parte dos erros são comuns, pois são aqueles que, em algum ponto da aprendizagem, colocam um desafio às crianças. Importa referir que a amostra é reduzida, pelo que os resultados obtidos não podem ser generalizados para a população com estes problemas.

Desta forma, os diversos problemas associados representados na amostra deste estudo, não devem influenciar o modo como o terapeuta intervém na perturbação da escrita. Como é óbvio, a intervenção deve sempre ser individualizada e deve ir ao encontro das dificuldades daquela criança.

6.2. Limitações do presente estudo

Uma das principais limitações desta investigação prende-se com a dimensão da amostra. Como já foi referido, apesar de toda a homogeneidade que esta reduzida e heterogénea amostra demonstrou, os resultados não podem ser generalizados para a população, uma vez que esta amostra não é representativa.

Outro aspeto que pode ter influenciado alguns dos resultados relaciona-se com as provas aplicadas. Uma vez que os textos aplicados foram diferentes, a probabilidade de realizar determinados tipos de erros não foi igual para todos os participantes. Isto pode levar a que determinados não possuam a relevância que deveriam ter. Juntamente com esta questão importa mencionar o facto de entre as várias investigações citadas os estímulos diferirem imenso, o que coloca um grande obstáculo na comparação entre estudos.

Por último, também as tipologias de erros utilizadas nas várias investigações são diferentes. Existem muitas formas de classificar os erros de escrita, pelo que as comparações realizadas necessitam de ser conduzidas com alguma atenção. Esta heterogeneidade, mais uma vez dificulta a realização de comparações entre estudos.

Por estes motivos seria muito importante que os estímulos e as tipologias fossem mais uniformizadas, para assim poder tirar o máximo de proveito de todas as investigações que são realizadas, e evitando repetições desnecessárias do mesmo tipo de estudos.

6.3. Propostas de trabalhos futuros

Considerando todos os resultados encontrados, futuramente, uma das questões mais pertinentes a ter em consideração em estudos de investigação sobre competências de escrita prende-se com a homogeneização. Tornar uniformes as provas utilizadas para estudar a escrita destas crianças, assim como as tipologias para caracterizar as suas produções é, sem dúvida, muito importante para uma melhor compreensão das suas reais competências e dificuldades. Será também importante para uma comparação entre estudos muito mais fiável.

Face ainda aos achados deste estudo, a substituição de vogais deverá ser estudada de forma mais cuidada. Este, que foi o erro predominante nesta investigação, só mereceu destaque em estudos de dislexia, devendo, por isso, ser alvo de pesquisa mais detalhada, de forma a perceber se realmente este erro é mais relevante do que até agora tem sido considerado.

Estas duas questões anteriores serão cruciais para se poder planear uma melhor intervenção para crianças com estas dificuldades.

O mais importante é que estas crianças sejam acompanhadas assim que sejam visíveis sinais da existência de uma perturbação de escrita, logo no primeiro ano de escolaridade, de forma a dotá-las das melhores ferramentas para um percurso académico com sucesso.

7. BIBLIOGRAFIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. 4ª edição. Lisboa: Climepsi editores, 2006.

AMOR, EMÍLIA - Didáticas do Português - fundamentos e metodologia. Lisboa: Texto Editora, 1993.

BAPTISTA, ADRIANA ; VIANA, FERNANDA LEOPOLDINA e BARBEIRO, LUÍS FILIPE- O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

BARBEIRO, LUÍS FILIPE - Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

BERNSTEIN, STUART E. - Phonology, decoding, and lexical compensation in vowel spelling errors made by children with dyslexia. Reading and Writing. Vol. 22, n.º 3 (2009), p. 307-331.

BRITO, CÉLIA MARIA DUARTE VALENTE - Escrita e Avaliação dos Escritos: Um estudo com alunos do 1.º CEB. Universidade de Aveiro, 2006.

CARVALHAIS, LÉNIA SOFIA DE ALMEIDA - Construção de Instrumentos de Avaliação da Dislexia. Universidade de Aveiro, 2010.

CARVALHO, JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO- Ensinar e aprender a escrever no século XXI : (re)configurando um velho objeto escolar: Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CARVALHO, JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO - Escrever para aprender : contributo para a caracterização do contexto português. Interações. n.º 9 (2011), p. 219-237.

FERREIRO, EMILIA e TEBEROSKY, ANA - Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLOWER, LINDA e HAYES, JOHN R. - A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication. Vol. 32, n.º 4 (1981), p. 365-387.

FRANÇA, MARCIO PEZZINI ; WOLFF, CLARICE LEHNEN ; MOOJEN, SÔNIA [et al.] - Aquisição da linguagem oral : relação e risco para a linguagem escrita. Arquivos de neuro-psiquiatria. Vol. 62, n.º 2B (2004), p. 469-472.

FROST, JORGEN - Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. Vol. 14, n.º 5-6 (2001), p. 487-513.

GIROLAMI-BOULINIER, A. e PINTO, MARIA DA GRAÇA - A ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas. Revista da Faculdade de Letras. (1994).

HORTA, INÊS VASCONCELOS e MARTINS, MARGARIDA ALVES - Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. Análise Psicológica. Vol. 2, n.º 1 (2004), p. 213-223.

KATUSIC, SLAVICA K. ; COLLIGAN, ROBERT C. ; WEAVER, AMY L. [et al.] - The Forgotten Learning Disability – Epidemiology of Written Language Disorder in a Population-Based Birth Cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. Pediatrics. Vol. 123, n.º 5 (2009), p. 1306–1313.

MORAIS, JOSÉ - A arte de ler - Psicologia cognitiva da leitura. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

MOTA, MÁRCIA MARIA PERUZZI ELIA DA e SILVA, KELLY CRISTINA ATALAIA DA - Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. Psicologia em Pesquisa. Vol. 1, n.º 2 (2007), p. 86 - 92.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES - Learning Disabilities: Issues on Definition. (1990).

PAIVA, ANA CELESTE DA SILVA - A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia. Universidade de Aveiro, 2009.

PEREIRA, LUÍSA ÁLVARES- Aprender a escrever e trabalho do sujeito - De fio a pavio na construção da razão gráfica.: Aprender, 2002.

PEREIRA, MARIA LUÍSA ALVARES - Escrever em português – didáticas e práticas. Porto: Edições ASA, 2000.

PROTOPAPAS, ATHANASSIOS ; FAKOU, AIKATERINI ; DRAKOPOULO, STYLIANI [et al.] - What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. Reading and Writing. Vol. 26, n.º 5 (2013), p. 615-646.

REBELO, JOSÉ AUGUSTO DA SILVA - Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico. Edições ASA, 1993.

RESENDE, ADÉLIA DE JESUS JACINTO - Reflectir para (re) construir práticas: a leitura e a escrita - percepções dos professores face às dificuldades de aprendizagem e às necessidades educativas especiais. Universidade Fernando Pessoa, 2009.

ROSA, CLARICE COSTA ; GOMES, ERISSANDRA e PEDROSO, FLEMING SALVADOR - Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. CEFAC. Vol. 14, n.º 1 (2012), p. 39-45.

SALGADO, CÍNTIA e CAPELLINI, SIMONE APARECIDA - Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico: desempenho em leitura e escrita com transtornos fonológicos. Psicologia Escolar e Educacion. Vol. 8, n.º 2 (2004), p. 179-188.

SAWYER, DIANE J. ; WADE, SALLY e KIM, JWA K. - Spelling errors as a window on variations in phonological deficits among students with dyslexia. Annals of Dyslexia. Vol. 49, n.º 1 (1999), p. 135-159.

SIM-SIM, INÊS ; DUARTE, INÊS e FERRAZ, MARIA JOSÉ - A língua materna na educação básica : competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997.

SIM-SIM, INÊS e VIANA, FERNANDA LEOPOLDINA- Para a avaliação do desempenho da leitura. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2007.

SOUSA, ÓSCAR C. DE - Competências Ortográficas e Competências Linguísticas Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), 1999.

TORRES, ROSA MARÍA RIVAS e FERNÁNDEZ, PILAR - Dislexia, disortografia e disgrafia. McGraw-Hill, 2001.

VIGÁRIO, MARINA ; MARTINS, FERNANDO e FROTA, SÓNIA - A ferramenta FreP e a frequência de tipos silábicos e classes de segmentos no Português. (2006).

ZORZI, JAIME LUIZ - Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

ZORZI, JAIME LUIZ - Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. CEFAC. (2004).

ZORZI, JAIME LUIZ e CIASCA, SYLVIA MARIA - Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. CEFAC. Vol. 10, n.º 3 (2008), p. 321-331.

ZUANETTI, PATRÍCIA APARECIDA ; CORRÊA-SCHNEK, ANDRÉA PIRES e MANFREDI, ALESSANDRA KERLI DA SILVA - Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Vol. 13, n.º 3 (2008), p. 240-245.

ANEXOS

Anexo I

(1º e 2º anos)

O rato e o pato

Era uma vez um rato que tinha o seu ninho junto ao rio.

Perto dele morava o seu amigo pato. Iam os dois para o milho jogar. Diziam estas palavras:

Cano pano / lago logo / fico pico / toca cota / feira fera / pilha pinha / gato galo / caro carro.

(3º e 4º anos)

A Ana e a Paula

A Ana e a Paula são duas amigas. Andam na mesma escola. Já sabem ler e escrever.

Mostram aos seus irmãos o que escreveram nos seus cadernos:

Pato prato / perto preto / feixe peixe / pote bote / breve bebe / touca toca / broca boca /
meia mia / pinha pilha / louca louça / piam pão / deram dão / mostro mosto.

Adaptado de:

Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico

José Augusto da Silva Rebelo

1993

Anexo II

Textos utilizados para a prova de ditado

Grupo 1 (1º e 2º anos)

O pequeno pastor

O António era um pequeno pastor que todos os dias levava o rebanho pastar para a encosta do monte. Ele conhecia todas as ovelhas e a todas chamava pelo seu nome: a branquinha, o novelo, a fugitiva e muito mais. Pegava nos cordeiros ao colo para não se magoarem nas pedras, nem se cansarem nas encostas. Falava com eles, com as ovelhas e com o cão para não se sentir sozinho.

Como era feliz o António no meio daquela ladeira, cercado pelo rebanho.

Texto adaptado de “O novo pato patudo”

Fichas de avaliação final 2º ano

Leonel M. Costa

Grupo 2 (3º e 4º anos)

A fada Oriana

Era uma vez uma fada chamada Oriana. Era uma fada boa e muito bonita. Vivia livre, alegre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias. Um dia a Rainha das Fadas chamou-a e disse-lhe:

- Oriana, vem comigo.

E voaram as duas por cima de planícies, lagos e montanhas. Até chegarem a um país onde havia uma grande floresta.

- Oriana - disse a Rainha das Fadas -, entrego-te esta floresta. Todos os homens, animais e plantas que aqui vivem, de hoje em diante, ficam à tua guarda. Tu és a fada desta floresta.

Excerto do livro “A fada Oriana”

Sophia de Mello Breyner

Grupo 3 (6º ano)

“Ulisses”

Ulisses vivia numa ilha grega que se chamava Ítaca, muito feliz com sua mulher Penélope e seu filho ainda muito pequenino. Ulisses era o rei dessa pequena ilha, mas não um rei de coroa e manto, muito solene. Tão depressa se divertia a amansar um cavalo, como ia à caça com os amigos, ou conversava com o povo. Todos o amavam. Para ele não havia terra no mundo igual a Ítaca. Ele dizia: «Ítaca é agreste mas criadora de moços vigorosos, e para mim não há terra que tanto me encante os olhos.» Ele próprio era, na realidade, um moço vigoroso e valente, sempre desejoso de correr mundo, de viver as mais inesperadas aventuras.

Excerto adaptado do livro “Ulisses”

Maria Alberta Menéres

Anexo III

Lista de Palavras para Ditado						
	Palavra	Regularidade	Estrutura silábica ³	Distribuição por grupos		
1	Fumo	Palavras Regulares	CV-CV	Grupo 1 (1º e 2º ano)	Grupo 2 (3º e 4º ano)	Grupo 3 (6º ano)
2	Suja		CV-CV			
3	Zebra		CV-CCV			
4	Ciclo		CV-CCV			
5	Pista		CVC-CV			
6	Farta		CVC-CV			
7	Placa		CCV-CV			
8	Frota		CCV-CV			
9	Floco		CCV-CV			
10	Moeda		CV-V-CV			
11	Bomba		CVN-CV			
12	Aflito		V-CCV-CV			
13	Viola		CV-V-CV			
14	Cabelo		CV-CV-CV			
15	Faminto		CV-CVN-CV			
16	Maça	Palavras irregulares	CV-CV			
17	Gema		CV-CV			
18	Raça		CV-CV			
19	Seda		CV-CV			
20	Presa		CCV-CV			
21	Bolsa		CVC-CV			
22	Buzina	Palavras irregulares	CV-CV-CV			
23	Cigana		CV-CV-CV			
24	Regime		CV-CV-CV			
25	Despesa		CVC-CV-CV			
26	Cimento		CV-CVC-CV			
27	Mexilhão	Palavras irregulares	CV-CV-CCVV			
28	Reflexo		CV-CCV-CV			
29	Honesto		CV-CVC -CV			
30	Estojo		VC-CV-CV			
31	Enxoval		VC-CV-CVC			
32	Universo		V-CV-CVC-CV			

³ A estrutura silábica refere-se aos grafemas, ou seja à unidade escrita.

Anexo IV

Pedido de Autorização

Ex.mo Senhor Diretor Clínico,
Hospital Misericórdia da Mealhada

Eu, Maria João Lousada, terapeuta da fala a exercer funções no Hospital da Misericórdia da Mealhada, portadora da Cédula Profissional n.º C-041335180, encontro-me a frequentar o Mestrado em Ciências da Fala e da Audição na Universidade de Aveiro. No âmbito da realização da Dissertação do Mestrado, sob orientação da Professora Doutora Rosa Lúcia Coimbra e do Professor Doutor Rui Ramos, professores da Universidade de Aveiro e da Universidade do Minho, respetivamente, venho por este meio solicitar a vossa Ex.^a o parecer para a realização de um projeto de investigação.

Subordinada ao tema “Erros ortográficos em provas de ditado - Um estudo com crianças com dificuldades de escrita”, esta investigação tem como principal objetivo o estudo de erros ortográficos em crianças com dificuldades de escrita, uma vez que se pretende compreender as características destes erros, comparando estas produções com aquelas realizadas por crianças sem alterações a este nível. A obtenção destes dados será uma importante ferramenta para auxiliar os terapeutas da fala e outros profissionais a delinear a intervenção em crianças com perturbações de escrita.

Para cumprir os objetivos propostos, pretende-se obter produções escritas decorrentes de duas provas de ditado (texto e lista de palavras), de crianças em idade escolar, que estejam a usufruir de intervenção em terapia da fala neste hospital. Os participantes serão selecionados por conveniência, sendo a sua participação voluntária e devidamente consentida.

Este estudo não implica qualquer risco, físico, emocional ou financeiro para os participantes. A confidencialidade das informações será garantida, sendo que os dados recolhidos utilizados para efeitos estatísticos correspondem unicamente ao género, à idade e às produções escritas. Estes dados não serão utilizados para outros fins que não os definidos no âmbito da investigação.

Neste sentido, solicito-lhe que autorize a aplicação das provas necessárias para esta investigação em crianças que frequentem sessões de terapia da fala neste hospital.

Atenciosamente,

(Maria João da Conceição Lousada)

Anexo V

Informação aos participantes e Termo de consentimento livre e informado

Eu, Maria João Lousada, terapeuta da fala a exercer funções no Hospital da Misericórdia da Mealhada, portadora da Cédula Profissional n.º C-041335180, encontro-me a frequentar o Mestrado em Ciências da Fala e da Audição na Universidade de Aveiro. No âmbito da realização da Dissertação do Mestrado, sob orientação da Professora Doutora Rosa Lúcia Coimbra e do Professor Doutor Rui Ramos, professores da Universidade de Aveiro e da Universidade do Minho, respetivamente, venho solicitar a sua colaboração na investigação que me encontro a realizar.

Subordinada ao tema “Erros ortográficos em provas de ditado - Um estudo com crianças com dificuldades de escrita”, esta investigação tem como principal objetivo o estudo de erros ortográficos em crianças com dificuldades de escrita, uma vez que se pretende compreender as características destes erros, comparando estas produções com as realizadas por crianças sem alterações a este nível.

A participação do seu educando neste estudo, envolverá a realização de provas de escrita, uma vez que lhe será pedido que escreva um conjunto de palavras e um texto, através de ditado. Esta participação é totalmente voluntária, podendo optar por desistir de participar na mesma a qualquer momento, sem que resultem quaisquer prejuízos ou consequências. Este estudo não implica qualquer risco, físico, emocional ou financeiro. A confidencialidade das informações será garantida, sendo que os dados recolhidos utilizados para efeitos estatísticos correspondem unicamente ao género, à idade e às produções escritas. Estes dados não serão utilizados para outros fins que não os definidos no âmbito da investigação ou outros com ela relacionados.

Eu (nome completo) _____
responsável pelo participante (nome completo)
_____, compreendi a explicação que me foi
fornecida relativamente ao estudo e aos procedimentos a que o meu educando será submetido,
permitindo que este possa participar no referido estudo.

Assinatura do encarregado de educação: _____

Assinatura do participante (quando aplicável): _____

Assinatura do investigador: _____

Data: ____/____/____